

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378. 4. 03

М. Н. Дудина,
Т. И. Гречухина

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ УНИВЕРСИТЕТА: ТРАДИЦИИ И РЕАЛИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы теории и практики реализации воспитательной функции университета в современной образовательной среде, приводятся результаты социологического опроса студентов.

Ключевые слова: воспитательная функция университета, современная образовательная среда университета.

Abstract. The paper considers theoretical and practical aspects of realization of university pedagogical function. The results of public opinion poll held among students are presented.

Index terms: university pedagogical function, modern university education environment.

Здравствуй, племя младое, незнакомое!
А. С. Пушкин

Преподаватель высшего учебного заведения, рефлексирующий как профессионал, соответствующий «идее университета», должен исходить из целостного представления о динамично протекающих социокультурных трансформациях, которые касаются всех социальных и профессиональных сфер и отражаются на сущности социальных отношений, образе жизни, поведении каждого человека в любом возрасте. Это, так или иначе, относится и к воспитанию, стихийно осуществляющемуся всюду, в том числе и в вузе. Воспитание связано с косвенной коммуникацией, с «духом школы» (Л. Н. Толстой), образовательной средой вуза. Исследователи пишут о «скрытых программах», представляющих «совокупность культурных смыслов и моделей, которые спонтанно транслируются образовательной средой – системой взаимосвязей и отношений, образцами коллективного действия, складывающимся в процессе образовательной коммуникации, реально реализуемыми в этой среде ценностями и нормами» [10, с. 58]. Образование и культура инструментальны, с их помощью новое поколение осваивает традиционные и инновационные спосо-

бы жизнедеятельности. Пространство образования наполняется культурой, отсюда приоритет призыва ЮНЕСКО на XXI в. – «образование через культуру».

Становится очевидным, что современному университету необходима соответствующая социокультурная среда, позволяющая выйти за узкие рамки конкретного мира и отвечающая ценностным установкам общества, целям и задачам образования, а также индивидуальным способностям, возможностям и потребностям студентов (Б. А. Столяров). Поэтому современный социокультурный контекст требует исследований феномена воспитания в университетском пространстве, где оно должно и может осуществляться не только стихийно, но и целенаправленно, определенным образом воздействуя на спонтанность процесса. Сложность задачи разностороннего, полноценного развития личности всех субъектов образовательного пространства состоит в том, что, с одной стороны, воспитательный потенциал современного университетского образования огромен, трудно предсказуем и мало исследован. С другой – субъекты вузовского образования, несмотря на изменившиеся реалии, в частности тенденции глобализма, распространяющегося, безусловно, и на университетскую среду, как правило, продолжают реализовать цели и содержание «вчерашнего дня», часто пользуются устаревшими дидактическими технологиями, выступающими тормозом развития личности студентов и преподавателей. Нельзя не согласиться с М. С. Каганом, утверждающим, что «глубинный смысл проблемы глобализма – не технологический, а педагогический». Философ предлагает вернуться к представлению К. Д. Ушинского «о человеке как предмете воспитания» – так назвал великий педагог свой главный теоретический труд, словно предвидя нынешнюю ситуацию, в которой воспитание глобалистского сознания становится «центральной педагогической проблемой» [13, с. 17].

Широко распространенное мнение, что студенты университета – взрослые люди – уже воспитаны и что каждый взрослый воспитан, ошибочно. Это большое заблуждение, потому что все более очевидным оказывается феномен «образования без воспитания». В современном университете существует большое число воспитательных проблем: от невысокого уровня качества образования, отставшего от жизненных реалий, до нарочито эпатажного, провоцирующего внешнего вида студентов, низкой речевой культуры, избыточной сленгом, табуированной лексикой, нецензурными выражениями, и поведенческих манер, далеких от представлений о человеческом достоинстве. В решении перечисленных проблем оказалась бессильной традиционная университетская культура, в том числе педагогическая, которой присущи авторитарные способы воздействия, запретительные призывы, угрозы исключения из числа студентов, а не воспитание в свободе и ответственности на основе «нравственного закона внутри меня». Чего только стоят, например, объявления: «На крыльце университета

не курить, не распивать спиртные напитки, в том числе и пиво». Список ограничений, разумеется, может быть значительно расширен, но все, что запрещается, студенты продолжают делать.

Современные воспитательные приоритеты университетов определены «Великой хартией университетов» (1988 г.) и «Всемирной декларацией о высшем образовании для XXI века» (1998 г.), значимость и ценность воспитания прочитывается и в Болонской декларации. Однако многие ли преподаватели и менеджеры высшего образования задумываются о реальном воплощении их в жизнь, соотношении с традициями? Какими конкретными ценностями обогащается современное образовательное пространство университетов? Какова динамика ценностей, в том числе и ценностей студенческого образа жизни, исследованных в университетском образовании прошлых лет и настоящего времени?

Глобальные проблемы современности востребовали развитую личность, которая не сводится только к профессионализму, являющемуся лишь ее частью. Аксиологические установки личности, ее сознание, отношения и поведение не могут быть кем-то сформированы, как и ошибочно полагать, что само содержание образования обеспечит четкие ценностные ориентации личности. Аксиологическая сущность университетской воспитательно-развивающей среды требует сосредоточенности на современном реальном состоянии ценностных ориентаций студентов и преподавателей. Ценности в демократическом обществе (или хотя бы демократизирующемся, каким является российское современное общество) относительны, могут приниматься и категорически отвергаться, но уже не могут быть навязаны, «пристегнуты» извне (М. М. Бахтин).

Современным студентам доступны самые разнообразные источники знаний, однако многознание не всегда непосредственно связано с интеллектуальным развитием, овладением исследовательской деятельностью, и тем более с нравственностью, совестью, стыдом, честью, гражданственностью личности.

Как исторический феномен жизни, культуры и образования университет выполнял и должен выполнять в будущем миссию воспитания студентов, ориентированных на научные исследования в современном мире с его открытостью, доступностью знаний и различных источников информации, с идеей «непрерывности образования», понимания его непреходящей ценности для утверждения гуманизма и демократии, этики толерантности и ненасилия.

«Идея университета» как основополагающая разрабатывалась разными авторами (В. Гумбольдт, Д. Ньюмен, Т. Веблен, Х. Ортега-и-Гассет, М. Вебер, К. Ясперс, Ю. Хабермас), претерпевала определенные изменения и стала особенно актуальной в настоящее время. Миссия университета как обучающего и исследовательского центра, имеющего интеллектуальную научную среду, предполагала, что сама сила науки содействует

духовному, нравственному воспитанию человека. Г. Гегель писал о «постигающем познании», которое связано с разумом, указывающим нравственный путь отдельному человеку и обществу в целом [8, с. 209].

Отсюда мысль об элитарности университетского образования, о подготовке интеллектуальной элиты общества. Эти понятия, неведомые российской, а тем более советской общественности, начали употребляться в литературе и в быту с конца 90-х гг. XX в., но мало кто и сейчас задумывается о необходимости их определения и важности их теоретической и практической разработки. И это в контексте современного понимания науки как товара, а университетского образования как «сферы услуг». По сути, лишь начинается обсуждение того, о чем задолго до настоящего времени писал американский экономист Т. Веблен – о «расточительности и архаичности» классического университетского образования, мало или совсем не ориентированного на сферу производства, «отставшего от жизни», поэтому производящего «праздный класс».

Х. Ортега-и-Гассет, поставивший проблему дегуманизации искусства в расчеловеченных условиях жизни, настаивал на культуротворческой функции университета, чтобы предотвратить выпуск из своих стен «сведущих невежд» [16, с. 735]. М. Вебер говорил о личности человека с университетским образованием, которая соединяет в себе человеческое и профессиональное. Так вновь и вновь вставал вопрос о целях университетского образования. Если приоритетным является профессионал, конкурентноспособный специалист – знающий, умеющий, разбирающийся в тех или иных вопросах трудовой деятельности, то содержание и технологии образования должны быть адекватны этой задаче. Оставим в стороне вопрос о том, что даже традиционная формула классического университета – единство обучения и исследования – далеко не всегда реализуется. Следует признать, что много образованных, креативных людей имеют университетские дипломы, успешно владеют знаниями и умениями, в том числе исследовательскими, преуспевают в работе и в целом в жизни, однако, будучи бездуховными и безнравственными, не находят смысла жизни или стремительно теряют его. Образование, оторванное от воспитания, несет постоянно увеличивающуюся опасность для человека и общества, так как «разнуздывает и портит человека, ибо дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, бездуховный, и начинает злоупотреблять» (И. А. Ильин).

Следует ли подчеркивать, что многие студенты и выпускники университета хорошо информированы, немало знают и умеют, но их этическая сущность строится на убеждении, что цель оправдывает средства, нет такого морального предела, перед которым необходимо остановиться. И это проблемы, связанные с воспитанием личности в образовании. Если университет – это *alma mater* с его преобразующим духом, то воспитательная функция университета приоритетна, а обучение, исследование будут содействовать личностному и профессиональному росту каждого.

Для этого надо понять и принять идею, что образование – это великое благо для отдельной личности и для общества в целом. Не стоит их противопоставлять, продуктивнее понять их взаимную связь и влияние. О единстве общественного и индивидуального писали многие авторы. Например, В. С. Соловьев подчеркивал, что личность как сила разумно-познающая и нравственно-действующая дана в разуме и воле, как возможность самоосуществления – в Добре. Вне единства личности и общества не существуют ни общество, ни личность – «химера себе-довлеющая личность и химера безличное общество». «Общество есть объективно осуществляемое содержание разумно-нравственной личности – не внешний предел, а существенное восполнение – нераздельная целостность общей жизни, отчасти уже осуществленной в прошедшем (общее предание), отчасти осуществляемой в настоящем (общественные служения) и, наконец, предваряющей будущее совершенное осуществление (общий идеал)», – писал философ [18, с. 31]. Единство общества и личности, их нераздельность – «общество есть дополненная, или расширенная, личность, а личность – сжатое, или сосредоточенное, общество» – выдвигает исторически нравственную задачу осознания необходимости единства, солидарности на основе добровольных актов, в которых каждый понимает, принимает и делает общее дело как свое собственное (В. С. Соловьев).

Примем во внимание факт, связанный с тем, что современная среда университета и социальная среда, имеющие огромный потенциал для разностороннего развития каждого студента и преподавателя в образовательном и исследовательском процессе, характеризуются плюралистичностью, поликультурностью, поликонфессиональностью, поливариативностью, поэтому потенциально и реально не только продуктивны, но и деструктивны. И тогда в воспитании встают вопросы о ситуациях экзистенциального выбора себя, образа себя, Я-концепции личности любого возраста и пола среди других, о своем отношении к природе, Богу, людям, знаниям и умениям, наконец, к самому себе. Так утверждается самодостаточность личности, определяющей свои отношения на основе потенциального и реального. Только тогда общество (по Соловьеву) может быть *человеческим*, если оно уходит от состояния «бесправных и безличных тварей, нравственных нулей».

Вслед за авторами, разработывавшими «идею университета» (К. Ясперс, Ж. Деррида, В. Фрювальд, Б. Дерек, Ф. Альтбах), мы, находящиеся в условиях открытости общества, глобализации, унификации, информатизации и стандартизации образования, поставим вопрос об ответственности современного университета за результаты интеллектуального и нравственного, духовного (возможно, безнравственного и бездуховного) состояния его студентов и выпускников. При этом обязательно примем во внимание динамику фактов и процессов, связанных в нашей стране с условиями демократизирующегося и гуманизирующегося общества, предоставившего каждому человеку возможность полноценного личностного

и социального развития, но в то же время избыточному разнообразию источниками деградации личности любого возраста и пола, и не только тех, кого обучают и воспитывают, но и тех, кто обучает и воспитывает, т. е. преподавателей.

Исследование образовательной среды каждого университета, выявления ее специфики, связанной с воспитательной функцией, ее ролью в университетском образовании, необходимо на основе поиска надежных методологических основ непротиворечивости образования и воспитания, нахождения эффективных путей их осуществления.

Вряд ли ошибемся, если скажем, что образовательный процесс, нацеленный лишь на интеллектуальное, пусть даже креативное, развитие, непосредственно сказывается на результатах. Преобладание когнитивной модели (знание-ориентированного компонента в университетском образовании, «усвоение» знаний, которые до сих пор «подают», «передают» как опыт старших поколений, в чем-то уже безнадежно устаревший) требует переосмысления целей и результатов единства обучения и воспитания на основе понимания непреходящей ценности опыта жить в свободе и быть ответственным. С позиций данного подхода образование должно обеспечивать возможность реализации социальных функций человека как субъекта обучения, общения, социальной деятельности, субъекта самоопределения, личностного и профессионального. Для этого современному университету, как и всей системе образования, предстоит осуществлять *опережающую функцию*, вбирающую, кроме традиционных – обучения, исследования и воспитания, социально-стабилизирующую, адаптационную, оздоровительно-реабилитационную, культуросообразную и культуросообразную функции и, наконец, функцию защиты и поддержки личности (В. И. Загвязинский).

В ходе длительной истории существования университеты эволюционизировали от классики до инноватики. И если традиционно со времен Гумбольдта говорили сначала об обучающей и исследовательской, затем – о культурологической и профессиональной функциях классического университета как о ведущих, то это не означает, что воспитательная функция не реализовывалась и проблемы нравственности не были приоритетными. Они, как нам представляется, пронизывали университетскую среду.

Историко-генетический анализ воспитательной функции отечественного университета подтверждает ее приоритетность наряду с обучающей и исследовательской. Идея воспитания четко рефлексировалась и выражалась в емких, ценностных ориентациях. До революции – православию, самодержавию, народности; ценности – Бог, Царь, Отечество. Далее стремительная трансформация дореволюционных университетов, радикально менявших смысловые ориентиры, ценности образования и воспитания. Она протекала в кратчайшие сроки, но с четкими жизненными

ориентирами: приоритет Родины, строящей светлое коммунистическое общество, громившей фашизм, наконец, осуществлявшей идеал, пусть утопический, «всестороннего гармонического развития личности», ведомой «Моральным кодексом строителя коммунизма».

Дух *alma mater* менялся, но не терял ценностных ориентаций, чего нельзя сказать о современной России с 90-х гг. до настоящего времени и современном университете, потерявшем, «забывшем» воспитательную функцию. И, думается, не по причине ее отсутствия в «идее университета», иначе нечего было бы возрождать, пришлось бы строить заново. Это, скорее, следствие экзистенциально-аксиологической растерянности современных менеджеров сферы образования и преподавателей, оказавшихся под мощным напором социокультурных трансформаций, и не столько их вина, сколько беда.

Заметим, что в философии и психологии на протяжении столетия уже не раз обсуждались вопросы об ограниченности рамок классической философии разума, просвещения, рациональности, о значимости отказа от идеалов логики, сциентизма, о ценности осмысления действительности с позиций иррационализма. В педагогике же об этом, в частности о необходимости использования в качестве методов познания инстинкта, откровения, веры, интуиции, заговорили только в начале нового века (и то в связи с андрагогикой, образованием взрослых). Так, В. И. Подобед и В. В. Горшкова в 2003 г. писали: «Вероятно, именно в этом направлении наука об образовании должна “вспахивать” свое методологическое поле, попытаться вместить и то, что на данном этапе исторического развития вызывает неприятие и отторжение» [17, с. 30].

Сейчас уже нет свойственного советскому времени яростного неприятия и отторжения экзистенциализма (как «средства отравления общественного сознания», как «крайне реакционной формы субъективного идеализма, стремящегося подорвать доверие к науке, доказать бесцельность нравственности и бесплодность революционной борьбы»). Поэтому предстоит исследовательское «вспахивание» методологического поля экзистенциализма как основы педагогики и андрагогики и акмеологии.

Приоритет экзистенции особенно привлекателен, продуктивен и ценен обращенностью к ее предмету – человеку, «заброшенному однажды в мир» (М. Хайдеггер), постоянно пребывающему с самых ранних лет в проблематичных, экстремальных, порой абсурдных ситуациях. Вслед за философами-экзистенциалистами скажем, что это философия о человеческом достоинстве, «единственная теория, которая не делает из него объекта» (Ж.-П. Сартр).

Если человек, согласно Н. А. Бердяеву, «величайшая, может быть, загадка» в мире, то главное в этой загадке, что человек «есть загадка не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность, именно как личность... с единственным лицом

человека, с единственной его судьбой» [1, с. 11]. Такой подход к пониманию личности (лат. *persona*) относительно недавно стал осмысливаться педагогической и андрагогической теорией и практикой, хотя его корни в истории педагогики глубоки. Сделав поворот к человеку, современная педагогика и андрагогика стали внимательнее присматриваться к личностным, возрастным и гендерным проблемам. Появилась необходимость определиться в методологии, позволяющей вести поиск ответов на экзистенциально-антропологические вопросы: каково соотношение мира и человека как существа природного и социального; каковы истоки и движущие силы развития личности, двойственного и противоречивого существа, в «высшей степени поляризованного, богоподобного и звероподобного, высокого и низкого, свободного и рабьего, способного к подъему и падению, к великой любви и жертве и к великой жестокости и беспредельному эгоизму» [1, с. 12].

Оформление Болонского процесса и присоединение к нему нашей страны ориентирует на *компетентностный подход в образовании, освоение компетенций*. Важнейшая среди них – *культурапреемственная*, непосредственно и опосредованно сказывающаяся на динамике ценностных ориентаций, установок, сознания, отношений и поведения студентов.

Рассуждая об осуществлении воспитательной функции университета, напомним, что современный менеджмент качества образования рассматривает внеучебную и в целом воспитательную работу как одно из главных направлений научно-образовательной деятельности учреждений высшего профессионального образования. На этом основании мы полагаем, что необходимым условием реализации идей современной стратегии образования является создание соответствующего пространства жизнедеятельности студентов университета. В нем каждый участник, осваивая жизненные роли, должен осознать значимость собственной деятельности и приобретаемого опыта, оценить их значение, почувствовать себя включенным в социально значимые процессы. Так будет реализовываться личность, понимающая цели своей деятельности и общения, последовательно их достигающая, выбирающая для этого оптимальные способы. Реально действующий каждый участник образовательного процесса сможет интериоризировать культуру как будущий «высококвалифицированный работник», «информированный гражданин», «человек, видящий жизнь как постоянное учение» (Б. С. Гершунский).

Необходимость проектирования процесса воспитательной и внеучебной работы со студентами определяется реально существующей ситуацией, которая должна обогащаться совокупностью тех или иных мероприятий. Признаем, далеко не всегда учитываются проблемы, возникающие у студентов в новых социальных, культурных, религиозных, экономических и моральных условиях, и отнюдь не всегда находятся верные способы их решений.

Проведенный нами анализ результатов управления воспитательной и внеучебной работой в Уральском государственном университете (УрГУ) позволил выделить проблемы, условно разделяемые на внешние и внутренние. *Внешние* связаны с необходимостью «создания пространства совместной жизнедеятельности и общения всех возрастных и социальных когорт, определением общих целей ... жизни, через соучастие в которой и происходит подлинное образование человека» [9, с. 93]. К *внутренним* проблемам управления процессом воспитательной и внеучебной работы (которые сформулированы Т. И. Гречухиной, одним из авторов статьи, на основе анализа управленческой деятельности отдела воспитательной работы университета) относятся:

- разногласия в понимании долгосрочных целей;
- отсутствие эффективной системы долгосрочного планирования и принятия решений;
- недостаточная разработка нормативно-правового поля разных уровней управления, обеспечивающих ясное понимание единых норм, механизмов осуществления процесса;
- отсутствие рефлексии по поводу процесса и результатов деятельности, что, в свою очередь, не позволяет оценить эффективность воспитательной работы вуза;
- отсутствие ориентированности реализуемых мероприятий на достижение целей.

Особое место среди выявленных проблем занимает интерпретативная компетентность преподавателей, которая рассматривается рядом исследователей (Г. С. Сухобская, Е. А. Соколовская и др.) как «феномен социально-гуманитарного сознания андрагога, включающий видение проблем образования взрослых в контексте развития современного социума и продуктивных тенденций образования, активно транслирующего его ценности; способность самостоятельно рефлексировать свои позиции по отношению к стратегии собственной деятельности и ее эффектам; основа профессионального и личностного саморазвития андрагога и конструктивной коррекции своей деятельности» [20, с. 11–12].

Соглашаясь по существу с названными выше авторами, мы используем термин «интерпретационная компетентность». Полученные нами результаты показывают, что успешное развитие названной компетентности у преподавателей университета связано, кроме всего прочего, с их включением в социально-педагогическое проектирование и исполнение социально-образовательных проектов разного уровня и масштаба.

Остановимся на некоторых результатах проведенного нами исследования. Среди них есть такие, которые вселяют надежду на возможный успех в воспитании студентов. Так, среди ценностных ориентиров, связанных с обучением в УрГУ, студенты 1-го и 2-го курсов, прежде всего, выделяют получение образования (87,6 % первокурсников и 88,5 % вто-

рокурсников) и возможность общения с интересными и знающими преподавателями (50,3 % и 44,1 % соответственно). Наряду с этим 27,6 % первокурсников и 21,4 % второкурсников отметили возможность для самовыражения.

Поскольку культура личности студента формируется в пространстве триединого процесса овладения информацией, умениями и ценностями, то ему принадлежит ведущая роль в самоорганизации собственной культуры как процесса и результата образования (информационно-гносеологический аспект культуры), обучения (практический, операционно-методологический аспект) и воспитания (мотивационно-аксиологический аспект) [25, с. 2].

В ходе опроса мы установили значимость для респондентов таких черт человека культуры, как широкий кругозор (85,9 и 83,3 %); навыки культуры речи (78,8 и 69,2 %); культура общения (57,8 и 54,7 %); выполнение норм и правил поведения в обществе (52,8 и 50,3 %); профессионализм (46,9 и 46,2 %); проявление воли и терпения (42,5 и 38,4 %); владение навыками самоорганизации (33,8 и 30, 2 %). Активная гражданская позиция и участие в общественной жизни занимают последние места в данной системе ценностей (22,2 и 18,9 %; 20,6 и 23 % соответственно). Отметим немаловажный факт: у студентов-второкурсников показатели ниже по сравнению с первокурсниками. На наш взгляд, продуманное планирование воспитательного процесса будет способствовать позитивному изменению данной ситуации.

При сравнительном анализе названных студентами 1-го и 2-го курсов факторов формирования черт культурного человека не выявлено значительных отличий. В целом речь идет о совпадении: воспитание в семье (82,4 и 81,4 %), умение взять все ценное на занятиях (53,9 и 51,3 %), самостоятельное освоение знаний (59,9 и 67,3 %), общение со сверстниками (48,6 и 41,5 %), активное посещение учреждений культуры (41,1 и 39,9 %).

Фундаментальная «идея университета» предусматривает принципиальную установку университетского образования не на получение студентами определенных знаний (*информационная культура*), а на приобретение навыков участия в исследовании (*операционная культура*). Это осуществимо, когда преподаватель и студент – партнеры, практически равные участники диалога. Различие между ними заключается в том, что преподаватель, в особенности на первых порах, является ведущим. Университетское сотрудничество, сотворчество преподавателя и студента нацеливает на развитие личности будущего специалиста и гражданина, задает и формирует навыки не только будущей профессиональной деятельности, но и стратегию самой жизнедеятельности (*мотивационная культура*) [25, с. 1]. В этой связи нам представляется интересным факт, что лишь 17,6 % первокурсников и 21,1 % второкурсников отметили роль научного руководителя в формировании черт культурного человека, а 14,1 % и 14,5 % – роль внеучебного общения с преподавателями.

Постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик студенты соотносят с факторами, влияющими на успехи в учебе. Ведущими факторами успеха в учебной деятельности для студентов являются собственный интерес (85,4 и 78,3 %); собственные способности и склонности (57,3 и 54,7 %), понятность изложения материала преподавателем (51,7 и 52,2 %), умение заставить себя заниматься, готовиться к занятиям и планировать свое время (57,9 и 51,3 %). Опять же заслуживает внимания факт: система требований преподавателя как фактор, влияющий на успех в учебе, не является ведущим (35,5 и 45 %). Очевидно, попадая в вузовскую среду, которая предполагает изначально высокое развитие умений самостоятельного учебного труда, студенты это предчувствуют, но не все готовы к работе в новых условиях, иные адаптируются к ним с большим трудом.

Мы также исследовали вопрос об участии студентов в жизни университета, которое, как выяснилось, связано в первую очередь со студенческим профкомом (84,2 и 86,3 %). Действительно, эта организация в настоящее время является единственной в системе университетского студенческого самоуправления. Мы полагаем, что развитие самоуправления позволит расширять пространство для активных социальных контактов, установления благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширению межличностных связей, реализации различных социальных ролей. Особого внимания, по нашему мнению, заслуживают полученные нами факты участия в общественных мероприятиях (по собственной оценке студентов): 27,1 и 29,4 %; в художественной самодеятельности – 48,8 и 45,4 %.

Еще один параметр, который мы исследовали, связан с совокупностью ценностей, определяющих успешность трудовой деятельности (как ее предпосылки). Полученные данные свидетельствуют о наличии у студентов младших курсов дальних целей и характеризуют их отношение к планируемой деятельности. Но понятие «профессиональная культура» у студентов 1–2-го курсов еще не сформировано.

Теперь обратимся к конкретным делам – различным социальным проектам, в которых принимали участие студенты факультета политологии и социологии. Проект «Сохраним библиотеку» был направлен на восстановление библиотечного фонда лучшей сельской библиотеки Свердловской области п. Таватуй, утраченного после пожара, и осуществлялся в рамках педагогической практики, что позволило преподавателям, организующим и курирующим работу студентов, создать педагогические условия для совместных творческих действий. Об этом свидетельствует проведенная студентами масштабная работа, в которую они вовлекли около одной тысячи учащихся пятнадцати школ г. Екатеринбурга и семи школ Свердловской области. В реализации проекта приняли участие родители школьников, учителя и представители общественности.

Другой проект – «Сердце отдаю детям» – объединил студентов в работе по оказанию помощи детям детских домов, в том числе организации праздников. Примечательно, что этот проект стараниями студентов из факультетского приобрел статус сначала межфакультетского, затем межвузовского. Самостоятельное определение общих целей, непосредственное участие в решении такой острой проблемы, как дети-сироты, и открывшаяся возможность личного включения в жизнедеятельность образовательного учреждения подобного типа позитивно повлияли на процесс становления и развития личности студентов (как отмечали они сами).

Не менее значимым событием в социальном и культурном развитии студентов факультета политологии и социологии стал проект «Виртуальная книга памяти», в процессе которого происходило общение студентов и ветеранов по самым разнообразным вопросам. Сбор воспоминаний близких людей о войне и родственниках – участниках фронта и тыла, детях войны, событиях жизни тех лет позволил каждому студенту выстроить диалог с живыми и теми, кого давно нет. Деятельность по реализации этого проекта получила высокую оценку Совета ветеранов Свердловской области. Благодаря творчеству и активности студентов потенциал образовательной среды раскрывался полнее и оказывал благотворное влияние на их самореализацию и развитие.

Еще раз подчеркнем, что участие в социально-ориентированных проектах продуктивно преобразует отношения «студент – образовательная среда», «преподаватель – образовательная среда», «образование – образовательное пространство», меняет образ жизни участников процесса, позволяет им в полной мере стать субъектами обучения, общения, социальной деятельности, наконец, субъектами личностного и профессионального самоопределения. Это хороший результат воспитания, ценный для личности студента и будущего профессионала, а также и общества.

Проведенное нами исследование подтвердило положение о том, что университетское образовательное пространство имеет большой воспитательный потенциал, и позволило получить значительный эмпирический материал, дополняющий наши представления о состоянии и особенностях развития воспитательного процесса в УрГУ.

С нашей точки зрения, необходимо уделить большее внимание следующим моментам:

- определению стратегического направления развития воспитательной и внеучебной работы (цели, задачи, деятельность, ожидаемые результаты);
- непрерывному, научно обоснованному, диагностико-прогностическому, планомерно-деятельностному отслеживанию процесса воспитательной работы (А. С. Белкин);
- определению места, уровней, содержания управления процессом;
- более широкому использованию в воспитательной и внеучебной работе инновационных технологий, адекватных деятельности содержанию образования;

• определенным аспектам организации воспитательного процесса, а именно характеристике и оценке воспитательной и внеучебной деятельности университета с точки зрения современных отношений всех его участников.

Интерпретируя результаты исследования, мы склонны утверждать, что новые социокультурные реалии и предпочтения студентов свидетельствуют об экзистенциальном выборе современных образованных молодых людей, однако насколько осознан этот выбор, еще предстоит выяснить.

Особый разговор – о *возрастном аспекте* проблем воспитания. Студенты, взрослеющие в стенах университета на протяжении 5–6 лет, преодолевают начиная со 2–3-го курсов (если 16–17-летними пришли из школы) важнейший для личностного становления возрастной кризис идентичности, кроме прочего, обостряются гендерные проблемы. Студенты в этот период должны быть в сфере внимания андрагогики [11]. Отметим, что в педагогике этот возрастной рубеж пока реально не учитывается. В чем состоит сходство и отличие педагогической и андрагогической моделей, какие условия для их эффективной реализации можно считать необходимыми и достаточными? Поиск ответов на эти и другие вопросы открывает понятийную проблему – кого считать взрослым? Какими критериями и показателями измерять «взрослость» и как ее соотносить с «образованностью» и «воспитанностью»? Что на себя должны взять педагогика и андрагогика (а если дальше, то и акмеология)? Где пределы науки и практики? Данные вопросы были актуальны во все времена и являются особенно актуальными в настоящее время. Поиск ответов на них мы видим в воспитании личности студента как взрослеющего человека.

Если следовать возрастной периодизации Э. Эриксона, в основе которой лежит ключевое понятие «идентичность личности», возраст 21–25 лет (шестой возрастной период из восьми, характеризующих весь жизненный цикл человека) – время решения проблем взрослого человека, складывания отношений дружбы, любви, брака, укоренения в профессии. В этот небольшой временной период очерчиваются грани персональной и социальной ответственности, в том числе и за рождение детей, а значит, за ответственное, зрелое материнство и отцовство.

Между юностью и взрослостью, пишет психолог, лежит кризис, связанный со складыванием нового отношения к миру, к себе, обретением идентичности взрослого человека. Э. Эриксон, исследовавший бунтующую молодежь 60-х гг. XX в. и не обвинивший ее в тех смертных грехах, которые ей приписывались, ввел понятие «психический мораторий» для определения этого кризиса, его неопределенности, состояния «диффузной идентичности» как специфической патологии юности. Если развитие идентичности протекает благоприятно, то становится возможной интимность. Обретение ее предполагает определенную дистанцированность, готовность не только принимать, но и отказываться. Молодой человек, де-

вушка овладевают этическим чувством, которое является показателем взрослости. В противном случае их ожидает *изоляция*. Молодые люди не будут себя чувствовать самими собой из-за неспособности разделить интимность, любить и быть любимым. «Любовь как взаимная преданность являет собой витальную силу ранней взрослости. Любовь охраняет ту неувловимую и, однако, всепроникающую мощь власти культурного и личного стиля, которая связывает в единый “способ жизни” соревнование и кооперацию, продуктивную деятельность и деторождение», – писал Эриксон [26, с. 149]. Идентичность «Я» меняется на «МЫ», приращение идентичности идет по формуле «Мы есть то, что мы любим».

Прямое отношение ко всему сказанному выше о воспитательном процессе имеет вопрос о «профессиональной компетентности» и «профессиональном маргинализме», в частности профессиональном-педагогическом (Е. П. Ермолаева, С. А. Минюрова). Феномен профессионального маргинализма изучается в отечественной психологии труда, чего нельзя сказать о педагогике и андрагогике. «Его сущностный признак как психологического явления, – пишет С. А. Минюрова, – заключается в том, что при внешней формальной причастности человека к профессии наблюдается внутренняя непринадлежность к профессиональной этике и ценностям данной сферы труда, как в плане идентичности самосознания (отождествления со всем грузом ответственности, должностных обязанностей и морали), так и в сфере реального поведения (действие не в рамках профессиональных функций и этики, а под влиянием иных мотивов и целей). Этот феномен возникает там, где человек перестает быть субъектом своей профессиональной деятельности, и определяется как позиция личностной непричастности и ментальной непринадлежности к общественно-приемлемой для данной профессии морали» [14, с. 147].

Исследователь обращает внимание на то, что в российской действительности, в отличие от стабильных обществ, профессиональный маргинализм носит тотальный характер, особенно это касается представителей социально-значимых профессий. В их число входят педагоги и андрагоги, которые при формальном отношении к своей профессии становятся «потенциальными источниками социального зла. Поэтому изучение феномена профессионального маргинализма в социально-значимых профессиях и разработка программ его коррекции являются актуальными и социально востребованными» [14, с. 147].

Итак, освоение современным университетом новой образовательной парадигмы в условиях нарастающей свободы и демократии обращает нас, с одной стороны, к его традициям, когда воспитание было приоритетным, а с другой – к инновациям, обусловленным динамикой современной жизни и ценностью личности.

Литература

1. Бердяев Н. А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии // Царство духа и царство Кесаря; сост. и послесловие П. В. Алексеева. М.: Республика, 1995.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / пер. с фр. М.: Республика, 2006.
3. Больнов О.-Ф. Философия экзистенциализма. СПб.: Лань, 1999.
4. Буланичев В. А, Серков Л. А. Синергетическое моделирование образовательных процессов. Екатеринбург: ИЭ УрО РАН, Изд-во АМБ, 2007.
5. Бутырин Г. Н., Жилина Л. Н. Коммуникация и образование. М.: Гардарики, 2008.
6. Вебер М. Избранные произведения. М., 1990.
7. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход // Новые знания. 2001. № 4. М.: Прогресс, 1996.
8. Гегель Г. Работы разных лет: в 2 т. М., 1973. Т. 2.
9. Долгодворова Т. И., Скворцова Г. И. и др. Образовательные и исследовательские проекты педагогов как результат освоения социально-педагогического проектирования / под общ. ред. Г. И. Скворцовой. Тюмень: Югорск: ТОГИРРО, 2002.
10. Дудина В. И. Скрытые учебные программы и глобализация высшего образования: тез. докл. Всерос. социолог. конгресса – 2006. М.: Альфа-М, 2006. Т. 9.
11. Дудина М. Н., Загоруля Т. Б. Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи. Екатеринбург, 2008.
12. Загвязинский В. И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука. Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. 1999. № 1 (1).
13. Каган М. С. Глобализация как закономерность процесса развития человечества // Проблемы теории и истории культуры: исслед. и материалы. Вып. 1. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005.
14. Минюрова С. А. Профессиональный маргинализм в сфере высшего образования // Современное образовательное пространство: проблемы и перспективы: материалы междунар. науч. конф. 27–29 марта 2007 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007.
15. Миронов В. В. Коммуникационное пространство как фактор трансформации современной культуры и философии // Вопр. философии. 2006. № 2.
16. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. М., 2000.
17. Подобед В. И., Горшкова В. В. Образование взрослых: методологический аспект // Педагогика. 2003. № 7.
18. Соловьев В. С. Оправдание добра. М., 1996.
19. Столяров Б. А. Музей в пространстве художественной культуры и образования: учеб. пособие. СПб., 2007.

20. Сухобская Г. С., Соколовская Е. А., Шадрина Т. В., Божко Н. М. Андрагогическое обеспечение развития образования взрослых в современном обществе как проблема научного исследования // Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: материалы второй междунар. науч.-практ. конф. кафедры педагогики и андрагогики. Санкт-Петербург, 16–17 апр. 2002 г. СПб., 2002.

21. Франц А. С. Корпоративная культура университета // Университет. управление: практика и анализ. 2006. № 2. С. 26–30.

22. Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993.

23. Хайдеггер М. Путь к языку // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993.

24. Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика и психология. М., 2001.

25. Шмакова Л. Е. Современный университет и его основные проблемы // Университет и система непрерывного образования (к 100-летию Саратовского государственного университета): материалы интернет-конф. Саратов, 2008.

26. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. М.: Издат. группа «Прогресс», 1996.

27. Ясперс К. Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории. М., 1994.