

О СОДЕРЖАНИИ ВУЗОВСКИХ ПРОГРАММ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

И. Ф. ЛИВШИЦ

Воспроизводство кадров высшей квалификации — сложный многогранный процесс, который, естественно, не ограничивается формированием знаний, умений и навыков, а имеет своим следствием развитие личности как субъекта новых социальных отношений.

Настоящая функция высшей школы приобретает в обществе все больший вес. Поиски путей ее оптимальной реализации имеют важное социальное значение.

В этом плане определенный теоретический и практический интерес представляют попытки многих вузов страны планировать воспитательную работу в соответствии с программами воспитания. Программы воспитания отражают линию партии в коммунистическом воспитании членов социалистического общества, нашедшую конкретное воплощение в Программе КПСС, в решениях XXIII съезда и апрельского Пленума ЦК КПСС (1968 г.). Они исходят также из усиления идеологической борьбы на современном этапе развития мирового революционного процесса.

Назначение программ воспитания, во-первых, дифференцировать цели, задачи и средства воспитания; во-вторых, дифференцировать обязанности субъекта воспитания всех уровней; в-третьих, способствовать социальной ориентации студентов в самых раз-

личных областях и формированию ценностных ориентаций, отражающих нормы и идеалы интеллигенции социалистического общества и, наконец, содействовать индивидуализации воспитания путем органического сочетания общественных форм воздействия на личность студента и самовоспитания.

Программы воспитания направлены на повышение эффективности вузовской системы воспитания, а этого можно достичь лишь путем преодоления существенных недостатков в процессе воспитания. Они типичны для многих вузов страны. В обобщенном плане их можно сформулировать следующим образом:

1) существует определенный разрыв между учебным процессом, научной работой и воспитанием; воспитание нередко рассматривается как что-то обособленное от учебного и научного процессов;

2) не всегда обеспечивается целеустремленность и последовательность учебно-воспитательного воздействия на студента в зависимости от содержания, методов и форм учебно-воспитательной работы на каждом курсе;

3) нет четкого разделения функций между всеми звеньями субъекта воспитания и прочной обоснованной взаимосвязи между ними, особенно между кафедрами и административными органами, с одной стороны, и общественными организациями, с другой;

4) отсутствует целеустремленная система мер по профессиональной ориентации студентов в рамках вуза, начиная с первого курса, что не развивает на младших курсах интереса к овладению профессией и этим снижает учебную, научную и другие стороны социальной активности студентов;

5) в большой мере отсутствует индивидуальный подход к личности студента, что во многом объясняется игнорированием принципов воспитания и слабой информацией о студенте в зависимости от курса, специальности, возраста, его интересов, склонностей и возможностей.

Наличие программ и планов воспитания, обсужденных в вузовских коллективах и санкционированных партийными комитетами и ректоратами, — явление безусловно положительное. Это уже отмечалось в литературе¹⁾. Но необходимо иметь в виду, что в программах не только много общего, но и отличного. Отличие состоит не только в специфике — ее, безусловно, необходимо раскрыть, — сколько в подходе к проблеме, в объеме, в содержании, в структуре. Поэтому нам представляется, что первоочередной задачей является теоретическое осмысливание этих документов, их анализ по

¹⁾ М. А. Виноградов, В основе — перспективный план. «Вестник высшей школы», 1968, № 6, стр. 72—77; Л. Ф. Карамышева, М. А. Соболева, Заметки о перспективном плане. «Вестник высшей школы», 1968, № 9, стр. 61.

самым важным параметрам с тем, чтобы утвердиться в исходных принципах и критериях. Само собою разумеется, что это будет иметь значение для практики, для дальнейшего совершенствования управления процессом воспитания студентов.

В настоящей статье делается попытка проанализировать программы воспитания ряда крупных вузов страны, а именно: Алтайского политехнического института²⁾, Киевского политехнического института³⁾, Киевского государственного университета⁴⁾, Ленинградского кораблестроительного института⁵⁾, Ленинградского механического института⁶⁾, Ленинградского политехнического института⁷⁾, Ленинградского государственного университета⁸⁾, Новосибирского института инженеров железнодорожного транспорта⁹⁾, Новосибирского электротехнического института¹⁰⁾, Томского политехнического института¹¹⁾, Томского государственного университета¹²⁾, Уральского политехнического института¹³⁾, Челябинского политехнического института¹⁴⁾.

Программы или планы указанных выше вузов, среди которых своей полнотой и оригинальностью отличаются программы Ленинградского государственного университета и Томского политехнического института, не могут быть в рамках данной статьи подвергнуты анализу каждый в отдельности. Весьма важно на их основании

²⁾ Перспективный план воспитательной работы Алтайского политехнического института, 1966.

³⁾ Перспективный план идейно-воспитательной работы комсомольской организации Киевского политехнического института, 1966.

⁴⁾ Перспективный план идейно-воспитательной работы Киевского государственного университета, 1965.

⁵⁾ Единый перспективный план идейно-воспитательной работы на 1967–1970 гг. Ленинградского кораблестроительного института, 1967.

⁶⁾ Единый пятилетний план идейно-воспитательной работы со студентами на 1967–1970 гг. Ленинградского механического института.

⁷⁾ Единый план идейно-воспитательной и культурно-массовой работы Ленинградского политехнического института на 1967/68 уч. г.

⁸⁾ Программа учебно-воспитательной работы среди студентов дневного отделения Ленинградского университета на весь период обучения в университете, 1967.

⁹⁾ Комплексный дифференцированный план учебно-воспитательной работы Новосибирского института инженеров железнодорожного транспорта, 1968.

¹⁰⁾ План основных мероприятий Новосибирского электротехнического института на 1968 г.

¹¹⁾ Программа воспитания студентов дневного отделения Томского политехнического института на весь период обучения в институте, 1968.

¹²⁾ Перспективный план политико-воспитательной работы среди студентов на весь период обучения в Томском государственном университете, 1968.

¹³⁾ Рекомендации по организации воспитательной работы среди студентов Уральского политехнического института, 1967.

¹⁴⁾ План политико-воспитательной, учебной, научной и культурно-массовой работы Челябинского политехнического института на 1967/68 уч. г., 1967.

представить целостную характеристику состояния проблемы и вскрыть основные тенденции, наметившиеся в перспективном планировании воспитательной работы.

Прежде всего необходимо обратить внимание на отсутствие единого методологического подхода к проблеме воспитания, как к целостному многостороннему социальному явлению. Об этом свидетельствуют уже сами названия документов, подчеркивающие по существу, различный объем проблемы. Это очень уязвимое место в программах и планах, что ведет к серьезным теоретическим просчетам и к недостаткам в организации воспитательной работы. В большинстве документов проблема ограничивается рамками идейно-политического воспитания. Это связано с узким пониманием категории воспитания, стремлением видеть в нем лишь идеологический аспект и связывать функции воспитания в вузе главным образом с кафедрами общественных наук и общественными организациями.

С точки зрения происхождения воспитание — явление надстроечное, классовое. Но воспитание отражает различные формы общественного сознания, оно связано с самыми различными сферами общественной жизни и имеет многостороннее воздействие на общество и личность. Это по существу, как указывалось, широкая социальная категория.

В вузе доминирующим является направленное воспитание и оно ведется прежде всего через многостороннюю учебную деятельность. Именно в учебном процессе наиболее активно формируется структура личности, ее характер и способности, происходит превращение субъективно-социальной культуры в субъективно-психическую, одним словом, разрешается противоречие между заданным и действительным состоянием личности студента.

Во-вторых, нередко в целях якобы повышения эффективности идейно-политического воспитания, оно в программах или планах рассматривается только в пределах внеучебного времени. Для обоснования выдвигается следующий аргумент: «Учебная работа, — указывается в плане Киевского политехнического института, — осуществляется на основе четко разработанного и научно обоснованного учебного плана, который обеспечивает подготовку высококвалифицированных специалистов, формирование у студентов марксистско-ленинского мировоззрения, глубокое понимание задач коммунистического строительства, чувство общественного долга, советского патриотизма. В то же время внеучебная идейно-воспитательная работа проводится, как правило, без достаточно целеустремленного, заранее разработанного плана, она не коор-

динируется во времени и часто не имеет последовательности в проведении мероприятий¹⁵⁾». Это положение выдвигается и в плане Алтайского политехнического института¹⁶⁾.

Такой подход уже получил критическую оценку в литературе¹⁷⁾. Нам бы хотелось обратить внимание на следующее.

Во-первых, данная постановка неправильна по существу, так как нарушает органическое единство учебного, научного и воспитательного процессов. Это единство должно соблюдаться субъектом воспитания самых различных уровней, а воспитание во внеучебное время должно явиться в своей основе продолжением воспитательной работы, проводимой в учебном процессе.

Во-вторых, это мешает организационно объединить все звенья субъекта воспитания и направить их на совместное решение узловых задач по подготовке и воспитанию специалистов.

В-третьих, такого рода дифференциация воспитательных функций затрудняет понимание студенческими общественными организациями ведущей роли учебного процесса в воспитании студентов и необходимости способствовать его успешному функционированию.

Таким образом, узкий подход к объему и содержанию проблемы, к ее организационному решению — наиболее типичный и существенный недостаток вузовских программ и планов. Но этот недостаток ведет к другому, не менее значительному — к отсутствию системного подхода в воспитании студентов.

Системный подход в воспитании студентов — это объективное требование, а стало быть критерий научности. Он детерминирован теми функциями или той предметной деятельностью, которую осуществляет специалист после окончания высшего учебного заведения. При системном или целостном осуществлении функций полнее всего проявляется социальная активность специалиста, и сама его деятельность носит наиболее эффективный характер.

Если рассмотреть это положение применительно к техническим вузам, то функции молодого специалиста обуславливаются двумя сторонами производства: организационно-технической и социально-экономической, определяющими содержание деятельности инженера на производстве, его основные функции — технического руководителя, организатора производства и воспитателя коллектива.

¹⁵⁾ Перспективный план идейно-воспитательной работы комсомольской организации Киевского политехнического института, стр. 3—4.

¹⁶⁾ Перспективный план воспитательной работы Алтайского политехнического института, стр. 1.

¹⁷⁾ Л. Ф. Карамышева, М. А. Соболева. Заметки о перспективном плане, «Вестник высшей школы», 1968, № 9, стр. 61.

Отсюда система воспитания должна включить такие элементы (переменные) и связи между ними, которые обеспечили бы логику предметной деятельности специалиста в целостном предомлении. А это возможно, учитывая современные требования социального и научно-технического прогресса, лишь на основе всестороннего развития личности. Отсюда система воспитания должна включать такие элементы, которые бы обеспечили подготовку специалиста на базе всестороннего развития личности студента.

Поскольку воспитание проявляется в основном в вузе через учебно-предметную деятельность, то естественно, что первым и основным элементом, ее ядром, в вузовской системе воспитания выступает учебный процесс. Но воспитательные функции учебного процесса многосторонни. Поэтому есть смысл в расчленении этого «ядра» на отдельные элементы или направления, чтобы представить себе весь объем воспитательных воздействий учебного процесса.

В отличие от общеобразовательной школы вузы имеют целевое назначение. Специализация вузов отражает процесс общественного разделения труда, дифференциацию науки и всех сфер общественной жизни. Стало быть, система связей высшей школы с производственными силами и производственными отношениями, всей системой общественных отношений не прямолинейна, она носит сложный специфический характер.

Отсюда следует, что система воспитания в вузе, исходя из общей теории воспитания, ее принципов, должна учитывать особенное, обусловленное специализацией того или иного высшего учебного заведения, его назначением, тем, какую функцию в подготовке кадров выполняет данный вуз. Это придает большую специфику учебно-предметной деятельности. К сожалению, это, на наш взгляд, базисное явление в деятельности вузов и в системе воспитания не получило сколько-нибудь удовлетворительного и самостоятельного решения в программах и планах воспитания студентов.

Высшая школа носит профессиональный характер (по непонятным причинам термин «профессионализация» относительно высшей школы применяется редко). Студент в вузе развивает и углубляет представление об основах наук о природе, обществе и мышлении. Но он это делает целенаправленно и на высоком научном уровне с помощью целого комплекса естественных, общественных и специальных дисциплин, роль которых в формировании специалиста и развитии личности стремительно возрастает.

Через профессиональное обучение перед студентом раскрывается объективный мир, оно организует его взаимодействие с природной и социальной средой, определяет его место в общественном

разделении труда и в социально-классовой структуре общества, а это является основной, главной связью в системе «общество — личность».

Нельзя забывать, что формирование позитивного и, что очень важно, творческого отношения к соответствующей профессии имеет огромную непреходящую идейную основу, так как этот процесс лежит в русле стратегических задач коммунистического строительства.

Стало быть, выделение профессионального воспитания, как элемента системы воспитания, являющегося непосредственным следствием учебно-предметной деятельности, имеет под собой достаточное основание. Оно в полной мере вытекает из важного методологического положения, выдвинутого В. И. Лениным в работе «Об едином хозяйственном плане». Ленин требовал учитывать в воспитании, в формировании мировоззрения специалиста его место в системе наук и в общественном разделении труда. «...Инженер, — писал Ленин, — придет к признанию коммунизма **не так**, как пришел подпольщик-пропагандист, литератор, **а через данные своей науки**, что по-своему придет к признанию коммунизма агроном, по-своему лесовод и т. д.»¹⁸⁾.

В последние годы внимание многих социологов обращено на профессиональную ориентацию молодежи. Причем эта проблема ставится в основном на уровне средней школы. Слов нет — это проблема. Но было бы неправильно полагать, что ее не существует в высшей школе. Только небольшая часть абитуриентов поступает в высшую школу с устойчивой ориентацией на данную профессию. В то время как специальные дисциплины изучаются лишь с четвертого курса. Социологические исследования, проведенные среди старшекурсников Томского политехнического института¹⁹⁾, а также данные по другим вузам²⁰⁾ дают полное основание для вывода о том, что профессиональная ориентация — это большая и сложная проблема для высшей школы. Нельзя забывать, что профессиональная ориентация (а ей во многом способствует профессиональное воспитание) — это основное звено в социальной ориентации. Но поскольку профессиональное воспитание не выделяется, его место в системе воспитания не осмыслено, то вся деятельность сводится к отдельным мероприятиям, которые не могут обеспечить решения целостной задачи.

¹⁸⁾ В. И. Ленин. Соч., т. 42, стр. 346.

¹⁹⁾ Текущий архив кафедры научного коммунизма ТПИ, протоколы семинаров-конференций по проблемам воспитания студентов, 1967.

²⁰⁾ Б. Рубин, Ю. Колесников. Студент глазами социолога. Издательство Ростовского университета, 1968, стр. 77.

Иногда можно слышать возражения, отрицающие, по существу, необходимость профессионального воспитания. Так, например, при обсуждении проекта программы воспитания Томского политехнического института в отдельных выступлениях в постановке самой проблемы «профессиональное воспитание» усматривалось отсутствие идейности и аполитичность. Был даже сделан вывод о том, что под такой программой могут поставить подпись буржуазные социологи²¹⁾. В качестве аргумента для доказательства ненаучности такого подхода можно привести известное положение А. С. Макаренко: «...Для воспитания строителя-большевика и убежденного буржуазного деятеля, — писал Макаренко, — сплошь и рядом может пригодиться один и тот же список приемов, как требуется одинаково кирпич, бетон, железо и дерево для постройки храма и для постройки рабочего клуба. Вопрос решается не выбором списка, а сочетанием средств, их расстановкой по отношению друг к другу, их общей гармонизированной направленностью и, самое главное, их естественным классовым содержанием»²²⁾. Авторы указанной выше программы видят в профессиональном воспитании задачу воспитания интереса и творческого отношения к специальности, профессиональной чести, понимания социальной ответственности инженера в социалистическом обществе.

Были и другого рода возражения. Правомерно ли в системе воспитания ставить на первое место профессиональное воспитание? Не есть ли это умаление идейно-политического воспитания, мировоззренческой стороны в процессе воспитания?

В такой постановке много поверхностного и формального. Разве порядок элементов всегда определяет их значение, их место в структуре? Профессиональное воспитание мы можем поставить на любое место, но тогда теряется логика во взаимосвязи элементов.

Профессиональное воспитание поставлено в программе Томского политехнического института на первое место потому, что оно ближе всего находится к предметной деятельности, отражает назначение вуза, его специфику, многосторонние связи с другими элементами системы воспитания и активно на них влияет.

Ведущим элементом системы воспитания выступает идейно-политическое воспитание. Все анализируемые программы уделяют ему доминирующее место. Типичный недостаток состоит в том, что обедняется содержание идейно-политического воспитания, оно отрывается от учебного процесса, от общественных наук, закладывающих основной теоретический фундамент в этом процессе

²¹⁾ Текущий архив парткома ТПИ, июнь 1968 г.

²²⁾ А. С. Макаренко. Соч., т. V, стр. 480—481.

В учебном процессе прежде всего формируется научное мировоззрение. Своеобразие состоит в том, что каждая наука занимает специфическое место в его формировании. Если философия, формируя ядро научного мировоззрения, образует систему наиболее общих категорий и законов, отражающих наиболее общие связи, свойства и отношения окружающей нас действительности и ее познания, то другие общественные науки формируют осознание человеком своего положения в обществе, систему связей между личностью и обществом, эстетическое отношение к действительности и т. д. Но было бы совершенно неправильно умалять значение естественнонаучных, общинженерных и специальных дисциплин в воспитании у студентов материалистического представления о мире и его закономерностях. Поэтому важно не только раскрывать роль каждой кафедры общественных наук в формировании теоретических основ коммунистического мировоззрения, но и ставить перед всеми кафедрами задачу выделения мировоззренческого аспекта в своих учебных дисциплинах.

Известно, что идейно-политическое воспитание не ограничивается формированием идейных основ мировоззрения, поэтому необходимо наметить такие средства, которые бы способствовали превращению идей в убеждения. В этом процессе может быть достигнута органическая взаимосвязь между учебной деятельностью и идейно-воспитательной работой во внеучебное время. Но это при условии, если внеучебная работа является продолжением учебного процесса и если общественные организации видят свою основную задачу в воспитании осознанного и ответственного отношения студентов к своим основным обязанностям.

До конца не решен вопрос о нравственном воспитании. В ряде программ, в частности, в программе Ленинградского государственного университета нравственное воспитание отдельно не выделяется, а объединяется вместе с идейно-политическим воспитанием. Нам представляется, что это правильно, поскольку нравственный аспект органически пронизывает все средства. Следовало бы отдельно раскрывать нравственное просвещение.

Дискуссионным является вопрос о самостоятельном выделении эстетического воспитания по той причине, что и выделение нравственного. Эстетическое воспитание должно также пронизывать все средства.

Физическое воспитание, как один из компонентов всестороннего развития личности, имеет свои самостоятельные цели и средства.

Спорным с точки зрения самостоятельного выделения является такой элемент, как трудовое воспитание во внеучебное время.

Поскольку трудовое воспитание — это проявление социальной активности студентов, оно должно быть включено в идейно-политическое воспитание. Выделение трудового воспитания в отдельный элемент в программе Томского политехнического института объясняется специфичностью этой сферы воспитания, а также тем, что добровольное трудовое студенческое движение превратилось в важное средство повышения эффективности воспитательного процесса в вузе. Кроме того, в условиях Сибири, где существует отрицательный баланс трудовых ресурсов, оно имеет большое народнохозяйственное значение.

Таковы основные системообразующие элементы, определяющие существенные характеристики системы воспитания. Дифференциация направлений во многом условна, поскольку существует не только взаимосвязь, но и взаимопроникновение элементов. Но она необходима, так как раскрывает специфику направлений, их относительную самостоятельность и помогает разграничить функции субъекта воспитания.

Анализируя содержание, следует подчеркнуть еще один важный момент. Программа должна быть целенаправленной. Конечно, прежде всего важно выделить системообразующие элементы, установить их место в общей системе. Но этого недостаточно. Необходимо также поставить цель, которая должна быть достигнута в каждом направлении воспитания, и определить средства, при помощи которых цель может быть реализована. Нам представляется, что это неслучайное требование. И дело не только в том, что этим усиливается смысловая нагрузка программы, создаются возможности широко мыслить, формируется социальная ответственность у субъекта и объекта воспитания. В целенаправленности больше всего проявляется социальный характер программы, а стало быть социальный характер воспитания. Именно здесь больше всего происходит пересечение между педагогикой и социологией.

Как же решается эта проблема?

Многим программам или планам предпослано введение, где обосновывается цель воспитания. Наиболее полно это сделано в планах Алтайского политехнического института, Киевского государственного университета и Ленинградского кораблестроительного института.

Обоснование целей и средств должно идти не только в общем плане, т. е. во введении программы, но и по основным направлениям. Это можно показать на примере идейно-политического воспитания, раскрытого в программе Томского политехнического инсти-

тута²³⁾). Основная цель направления состоит в формировании коммунистической сознательности. Она достигается через систему средств. К ним относятся:

формирование научного мировоззрения на основе системного преподавания социально-экономических, естественнонаучных и инженерно-технических дисциплин;

организация общественной практики студентов как средства превращения знаний в основу практической деятельности и поведения;

формирование этических знаний.

Далее цель и средства детализируются через конкретные задачи и конкретные средства. В деятельности общей для всех курсов выдвигаются такие задачи, как формирование теоретических основ коммунистического мировоззрения, создание общественного мнения о социальной значимости общественных наук в формировании классового самосознания инженера, воспитание понимания диалектического единства интернациональных и национальных задач и др.

Исходя из того, что разрешение противоречия между заданным и существующим состоянием студента носит дискретный характер, чему способствует сама структура высшей школы, дается дифференциация задач и конкретных средств по курсам. Причем программа нацеливает на то, чтобы такое деление учитывалось не только в учебном процессе, но и во всей воспитательной работе и во внеучебное время. От курса к курсу должны усложняться общественные поручения, дифференцироваться политико-воспитательная работа, возрастать умение студента диалектически мыслить и научно отстаивать принципиальные взгляды. Например, на первом курсе системой конкретных средств решаются такие задачи, как воспитание целенаправленного интереса и творческого отношения к изучению истории КПСС, воспитание патриотизма и интернационализма на революционных и боевых традициях, формирование первых навыков организаторской и пропагандистской работы и развитие общественной активности студентов и, наконец, нравственное просвещение.

Система конкретных средств может быть раскрыта на такой задаче, как формирование первых навыков организаторской и пропагандистской работы и развитие общественной активности у студентов первого курса.

Решение указанной задачи предусматривается проведением бесед о структуре и содержании работы общественных организаций института, факультета, специальности и принципах организации

²³⁾ Программа воспитания студентов дневного отделения Томского политехнического института, стр. 17-22.

студенческого самоуправления, чтением факультативного курса по методике агитационной и пропагандистской работы и постепенным включением студентов в выполнение общественных поручений. Система общественных поручений учитывает специфику студентов первого курса. Она включает привлечение студентов к участию в выборных и самодеятельных организациях, в том числе в добровольной народной дружине, включение студентов в шефскую работу в средних школах, детских домах, комиссиях, привлечение студентов к сбору материала по истории института, их участие в работе музея ТПИ, комнаты С. М. Кирова, имя которого носит институт, и комнаты Боевой Славы, подготовку студентов-экскурсоводов по памятным местам г. Томска.

Так обеспечивается дифференцированный подход в идейно-политическом воспитании студентов от курса к курсу.

Необходимо отметить, что в анализируемых документах сделано хорошее начало. Почти во всех программах и планах определены мероприятия соответственно курса, сделаны попытки найти преемственность и, что очень важно, индивидуализировать воспитание. Большие перспективы в этом отношении открывает привлечение студентов к научно-исследовательской работе и обучение по индивидуальным планам.

Естественно, что любая личность реагирует на внешние воздействия, но особенно это относится к учащемуся, который очень активно в силу непрерывности и интенсивности воздействий отражает их в своей структуре, совершенствует под их влиянием свой характер, развивает способности. Таким образом, в одной личности мы имеем в совокупности объект и субъект воспитания. И задача состоит в том, чтобы развивать качества личности целенаправленно и различными средствами, не только путем воздействий, но и самостоятельных действий, самостоятельного участия в многогранной социальной действительности. Конечно, во всех программах эта сторона представлена, ибо само воспитание предполагает самовоспитание. Но нам представляется, что этой проблеме, как и проблеме дифференцированного подхода и преемственности в воспитании, следует уделять больше внимания, их необходимо изучать. Одним словом, все сводится к изучению личности студента.

Программы и планы должны в этом отношении сыграть большую роль. В самом деле, прогнозирование воспитательной работы — это явление новое и поэтому его можно рассматривать как социальный эксперимент, что обязывает систематически проводить конкретно-социологические исследования. Показательна программа Ленинградского университета, в которой изучение личности, соци-

ально-демографических, психологических и других особенностей и качеств студентов ставится как важная задача субъекта воспитания всех уровней.

Не менее важное значение приобретает изучение личности выпускника. В период адаптации происходит завершение его социальной ориентации, самоутверждение как специалиста и гражданина. Исследования выпускников, являясь воплощением принципа обратной связи в управлении процессом воспитания, дают возможность совершенствовать систему обучения и воспитания студентов.

Достаточная информация о каждом студенте в зависимости от курса, специальности, возраста, его интересов, склонностей и возможностей, пожалуй, самое необходимое условие для успешного управления процессом воспитания. Такую информацию должен иметь субъект управления любого уровня. Нужна большая, продуманная, кропотливая работа, чтобы обеспечить качественный и достаточный поток информации для эффективного управления процессом воспитания. Следует разработать простые методики исследований с тем, чтобы они были доступны в любом вузе. Есть необходимость в унифицированной карте студента, которая бы раскрывала по основным параметрам его объективное развитие за все пять лет и фиксировала бы основные вехи деятельности выпускника.

Для эффективного управления процессом воспитания весьма важна дифференциация в программе субъекта управления по уровням и функциям. К сожалению, это очень узкое место в анализируемых документах. В некоторых из них субъект управления вообще отсутствует (Алтайский политехнический институт, Киевский политехнический институт), а в других дифференциация совершенно недостаточна (Ленинградский кораблестроительный институт и др.).

Необходимо самое детальное расчленение функций на всех уровнях управления с охватом как административной, так и общественной сферы. Конечно, дифференциация обязанностей в большей мере условна, но тем не менее она облегчает уяснение функций субъекта воспитания, начиная от старост учебных групп и комсоргов и кончая руководящими органами в масштабе института. Изучение функциональных связей, зависимостей между субъектом управления различных уровней составляет насущную задачу.

Существенной проблемой, к которой еще не наметился единый подход, является соотношение между программой и планом воспитания. И здесь, видимо, отсутствует однозначное понимание сущности программы и ее назначения.

Каково, прежде всего, наше отношение к программе?

Программа — это научное выражение содержания и организационных основ процесса воспитания в высшей школе. Она должна исходить, во-первых, из принципов воспитания и развития личности, а именно: из деятельности — как основы воспитания личности, из единства воспитания и развития, из отношения к личности как к объекту и как к субъекту воспитания, из конкретности, дифференцированности и преемственности в воспитании; во-вторых, из объективных требований, предъявляемых социалистическим обществом к специалисту; они выражаются в идейной убежденности специалиста, наделенного самосознанием рабочего класса и сознающего свою социальную ответственность, в глубокой профессиональной подготовке и в широком творческом подходе к социальному и научно-техническому прогрессу; в-третьих, из требований науки управления к самоуправляющимся системам и, в частности, из единства учебной, научной и воспитательной работы в вузе, из принципа обратной связи; в-четвертых, из объективных условий и сложившейся практики воспитания в том или ином вузе, установившихся традиций, средств, методов; и, наконец, в-пятых, из опыта воспитательной работы и составления программ другими вузами. Стало быть, программа излагает научные основы воспитания.

Поэтому мы не можем согласиться с постановкой этой проблемы в программе Ленинградского университета. Во вводной части программы отмечается, что в ней заложены «методические основы комплексного перспективного планирования учебно-воспитательной работы среди студентов на весь период обучения в университете»²⁴).

При все возрастающем значении методики для жизни высшей школы, в том числе для эффективного управления процессом воспитания, сводить программу только к этой стороне, значит снижать ценность настоящего документа.

Программа дает определенные критерии, исходные установки для составления плана. В ней как бы намечены стратегические задачи в воспитании. План значительно отличается от программы. Он представляет собой систему взаимосвязанных средств, детализированных количественно, по срокам и исполнителям. План должен учитывать возможности факультета, специальности, способствовать развитию инициативы субъекта управления всех уровней. Он должен быть конкретным. Программа не может соответствовать этим требованиям, так как она является общеузовским документом и обладает меньшей маневренностью, чем план. Переложить же

²⁴) Программа учебно-воспитательной работы среди студентов дневного отделения Ленинградского университета, стр. 4.

функции плана на программу — значит втиснуть процесс воспитания в прекрустово ложе и потерять возможность индивидуализировать воспитание.

Кроме того, необходимо иметь в виду, что программа — это как бы идеальная модель. Она исходит из тех критериев, которые необходимы для того, чтобы процесс воспитания шел с максимальной эффективностью. Но в действительности в силу ряда причин не везде есть возможность осуществить на данном отрезке времени все требования программы. Важно иметь в виду и такое обстоятельство: программа должна учитывать не только то, что стало нормой в жизни вузов, но и тенденции, имеющие принципиальное значение для решения общей проблемы. К примеру, работа по индивидуальным планам обучения это, к сожалению, еще только тенденция, которая ждет своего развития.

Стало быть, ставить знак равенства между программой и планом нельзя. Очень мало общего с программой имеет, например, «Единый перспективный план идейно-воспитательной работы на 1967—1970 гг.» Ленинградского кораблестроительного института. В плане очень скупо раскрывается сущность процесса воспитания. Зато дается скрупулезная детализация всех мероприятий по курсам даже с установлением единых календарных планов и определением часов.

Не выдерживают требований научного подхода к организации процесса воспитания планы основных мероприятий, комплексные дифференцированные планы учебно-воспитательной работы и другие, созданные в ряде вузов (Новосибирский электротехнический институт, Челябинский политехнический институт, Новосибирский институт инженеров железнодорожного транспорта). Это по существу сводные планы организационной работы всех звеньев института. Они вносят определенную согласованность в деятельность различных вузовских подсистем, но ни в какой мере не могут охватить всех сторон процесса воспитания.

Вызывает возражения громоздкость программ. Она объясняется их излишней детализацией. Есть необходимость в создании отдельных методик по различным вопросам воспитания с тем, чтобы, являясь приложением к программе, они использовались для планирования работы. Вряд ли есть необходимость раскрывать в программе тематику диспутов, тематических комсомольских собраний.

Таким образом, перспективное планирование воспитательной работы в вузах отражает насущные требования прогресса социального общества. Его эффективность определяется рядом факторов. Отправным фактором выступает научно обоснованная программа воспитания, разработанная на единых методологических принципах и критериях. Поэтому раскрытие и принятие общих принципов и критериев программ воспитания является актуальной научной задачей.