

## МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

**Е. Илалдинова, М. Шляхов,  
М. Шляхова**

Функции воспитателей и классных наставников, или Закономерности разделения педагогического труда

**5 – 10**

**В. Робский**

О методологической культуре людей, работающих в системе образования

**11 – 16**

## ФУНКЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И КЛАССНЫХ НАСТАВНИКОВ, ИЛИ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

**Е. ИЛАЛТДИНОВА, М. ШЛЯХОВ, М. ШЛЯХОВА**

**П**роблема разделения педагогического труда в той или иной форме становится сегодня одним из направлений развития педагогической практики и психолого-педагогической мысли. В самом наглядном виде эта тенденция заметна в постоянном появлении и исчезновении новых названий разнообразных видов педагогического труда. Этот процесс, прежде всего, связан с изменениями в структуре и функциях образовательных организаций, в условиях работы современного педагога, а также с развитием педагогического образования, его дифференциацией.

С одной стороны, значительно расширяется круг задач, которые ставятся перед школой, с другой стороны, модернизация отечественного образования приводит к переносу зарубежного опыта на российскую «почву» с сопутствующим переносом зарубежной терминологии. Идея разделения педагогического труда, выделения узких специалистов, занимающихся решением специфических задач, не получив глубокого осмысления и теоретического обоснования, уже приобрела своих сторонников и противников.





Многообразие функций школы приводит к тому, что для решения некоторых специфических задач требуются узкие специалисты. Их многообразие на сегодняшний день, так же как и зарубежная терминология, нередко используемая для их обозначения, вызывает неприятие самой идеи теми, кто верит в «педагога с большой буквы», который «и жнец, и жрец, и на дуде игрец», который должен уметь и осуществлять все виды деятельности в образовательной организации. Несмотря на появившуюся в 1990-х гг. позицию части педагогов в искусственном ограничении своей деятельности преподаванием, достаточно сильны в общественно-педагогическом сознании стереотипы о миссионерстве педагога, о том, что он должен «всего себя отдать детям». Ключевая идея советской педагогики о единстве учебно-воспитательного процесса, которая не приемлет разделения функций учителя и воспитателя. Любая попытка дискуссий о специфике процессов обучения и воспитания встречается «в стыки», выдвигается бесспорно правильный тезис о том, что учитель не может не быть воспитателем.

Нельзя преуменьшать роль и значение педагога в образовательном процессе, но в то же время нельзя и возлагать на него невыносимую ношу. Необходимо помнить, что педагог — это человек, у которого должна быть своя семья, свои дети, отдых, театр и книги не только по школьной программе, он должен заботиться как о профессиональном росте, так и о личном самосовершенствовании. И в этом контексте постановка проблемы разделения педагогического труда, конечно же, правомерна.

Без сомнения, вопрос о том, к какой из крайних точек примкнуть, не должен стоять на повестке дня. Здравый смысл при обращении к этой и любой проблеме требует поиска «золотой середины». Да, сложность и многоаспектность педагогического труда, бюрократизация деятельности школы ставят задачу облегчения и повышения эффективности труда педагога за счёт уменьшения числа его функциональных обязанностей. Но какие сферы педагогической деятельности можно и нужно действительно разделить, какие новые задачи требуют привлечения в школу новых людей с новыми компетенциями? Имеет ли эта проблема свою историю, были ли прецеденты? Закономерно ли её появление сегодня, и какими факторами она обусловлена?

Для определения подходов к решению этих вопросов необходимо обратиться к истории отечественного образования. История государственной средней общеобразовательной школы с XIX века при поверхностном ретроспективном рассмотрении позволила сделать некоторые важные выводы. Прежде всего, становится очевидным, что проблема разделения педагогического труда не является чем-то полностью инновационным для современной системы образования и имеет устойчивые исторические корни.

Достаточно традиционным для образовательной деятельности оказалось разделение педагогического труда по следующим, представленным в систематизированном виде, направлениям:

- по целям и содержанию деятельности;
- по функциям управления;
- по типам учреждений;
- по этапам образования;
- по специфическим задачам и технологиям.



Первое, самое стабильное, сохраняющееся в истории направление разделения педагогического труда проводится по линии дифференциации целей и содержания педагогической деятельности. В её основе чёткое понимание специфики целей, содержания и методов воспитания и обучения при несомненной их взаимозависимости.

Со времён казенной (государственной) классической гимназии наряду с учителем и домашним учителем существовали должности воспитателя, классного надзирателя, классной дамы, гувернера и гувернантки. В основе официальной педагогики лежало чёткое понимание специфики сфер обучения и воспитания, которое и определило структуру педагогического состава образовательных учреждений, а также подходы к организации домашнего обучения и воспитания.

Во всех дореволюционных гимназических учреждениях России существовали должности классных наставников и их помощников, домашних учителей, воспитателей. По гимназическому уставу 1864 года в каждой гимназии в штате значилось не менее двух классных наставников, а по уставу 1872 года для реальных училищ, классные наставники предполагались в каждом классе. Например, в штате известной Медведниковской гимназии в Москве (официальное название «9-я классическая гимназия имени Ивана и Александра Медведниковых») в 1904 году мы находим две ставки классных надзирателей и одну ставку его помощников в старшем звене и одну ставку классных наставников в младшем звене (прогимназии) [1]. Другим примером может служить Нижегородская Мариинская женская гимназия, в штате которой числится три домашних наставницы, три домашних учительницы и одна домашняя воспитательница [2]. Функции воспитателей и классных наставников во всех гимназических были одинаковы и в целом сводились к ответственности за воспитание учащихся и осуществлением надзора за их поведением как в стенах образовательного учреждения, так и за его пределами. В гимназиях и других образовательных учреждениях классные наставники могли сочетать преподавание отдельных дисциплин со своей должностью, особенно это было распространённо в младших классах, где воспитатели были учителями рисования, танцев, музыки. Говоря современным педагогическим языком, классный наставник (или воспитатель) часто совмещал функции руководителя кружка.

В советской школе тенденция на отказ от разделения педагогического труда по этой линии была подкреплена концепцией единства учебно-воспитательного процесса, а также упрощённым рассмотрением воспитания как воспитательной работы. Некоторым коррективом к такому положению было наличие в школе детской и юношеской общественных организаций, в число задач которых входило не только идеологическое, но и воспитание в самом широком смысле. В школе эти специфические задачи решали классный руководитель, старший вожатый, вожатый, освобождённый комсомольский секретарь.

В новейшей истории отказа с начала 1990-х гг. от задач воспитания в школе и последующего их ренессанса классный руководитель в большинстве образовательных организаций остался один на один с проблемами воспитания, а точнее, невоспитанности учащихся. Единичны случаи сохранения в отдельных школах, целенаправленно создающих развивающе-воспитательную среду образовательной организации, штата педагогов организаторов, кураторов, педагогов дополнительного образования.





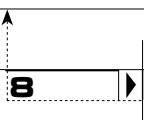
В массовой практике на руководителей кружков ранее и на педагогов дополнительного образования сегодня возлагаются задачи, которые, по сути, не являются собственно воспитательными. Не обоснована надежда на то, что в рамках кружка, в процессе обучения танцам, музыке, спорту и пр. будет решён весь спектр задач воспитания и развития личности, формирования нравственных ценностей, патриотизма, трудолюбия, гражданской идентичности. Хотя, конечно же, в этих структурах и могут решаться важнейшие задачи организации полезного досуга, создаётся среда, способствующая формированию социально и личностно значимых ценностей, убеждений, навыков поведения и социализации.

В советской педагогике и сегодня выделяются два основных направления реализации воспитания — в системах воспитательной работы классного руководителя и дополнительного образования... Игнорируется сейчас при осмыслении истории образования, также как и игнорировалось официальной советской педагогикой ранее, третье эффективное направление организации воспитания на материальной основе педагогически целесообразно организованного производства (Э.Д. Костяшкин, Г.М. Кубраков, А.А. Католиков и др.). Не получила полноценной реализации в массовой практике и воспитательная система В.А. Караковского, трансформированная в упрощённый вариант «мероприятийной педагогики».

Второе направление разделения педагогического труда исторически сложилось в соответствии с управленческой иерархией в педагогической организации. Изначально в русской классической гимназии задачи организации и руководства деятельностью учреждения возлагались на попечительские совет и директора, который не осуществлял преподавательскую деятельность, занимался исключительно управлением. Попечительские советы состояли из известных и уважаемых членов общества — местной аристократии, высокопоставленных чиновников богатейших купцов, видных представителей интеллигенции. Возглавляли попечительский совет первые лица региона — губернаторы, вице-губернаторы, правящие архиереи или предводители дворянства (например, попечителем Нижегородского дворянского института являлся губернский предводитель дворянства [3]). Попечительский совет определял стратегию развития и собирал необходимые средства для любых крупных изменений в жизни гимназий (новые здания, оборудование, пенсии, благотворительные акции и т.д.). Директор непосредственно руководил учреждением и соответственно выступал связующим звеном между коллективом, обучающимися, обществом и родителями. Управленческие функции в дореволюционной средней школе (за исключением начальной земской и приходской) были чётко отделены от собственно преподавательской работы. Коллективы педагогов в дореволюционных образовательных учреждениях были не большие, около 20-30 человек, и разветвлённой административной системы не существовало, в случае необходимости попечительский совет вводил должность заместителя директора.

С ростом штата управленческая структура становилась всё более сложной и разветвлённой, последовательно шёл процесс её интеграции с преподавательской деятельностью, переносом ряда административных функций на учителя.

Третьим выделенным нами направлением педагогического труда является его дифференциация по специфике деятельности учреждений, по типам учреждений: в школе и семье; школа полного дня и школа с интернатом; система дополнительного образования; система профессионального образования; общественные





организации; пенитенциарная система; центры работы с наркозависимыми подростками и пр. институциональная дифференциация складывалась исторически. В дореволюционной России такое деление было широко распространено, на что указывает огромное разнообразие средних учебных заведений. Только гимназий мы можем выделить несколько типов: классические, реальные, военные, коммерческие, частные, женские различной подчинённости. Кроме гимназического и земского образования в России существовала разветвлённая сеть частных и ведомственных образовательных учреждений [4], которая существенно дополняла возможный выбор образовательных учреждений. Определённая типологическая дифференциация сохранялась и в советской школе, создавая потребность в дифференциации педагогического труда.

Четвёртое направление разделения педагогического труда осуществляется по этапам образования. Имеется в виду вся линейка педагогических профессий, сопровождающих человека от рождения, которая начала формироваться в России с конца XVIII века как сложная многоуровневая система образования. В начале XX века в нашей стране можно было выделить несколько уровней образования: начальное земское образование, среднее образование (земское, частное, ведомственное, министерства образования), высшее образование (частное, государственное, ведомственное). Представленная система не была стройной и законченной, в ней существовали учебные заведения промежуточного типа, например городские училища (в 1912 году переименованные в высшие начальные училища), которые являлись частью заведением начального, а частью среднего образования. Квалификация педагогических работников для работы в том или ином учреждении определялась уставом и попечительским советом. Существовало правило, по которому к преподаванию в среднем учебном заведении или лица, прослушавшие несколько курсов университета. Разделение педагогического труда между средней и начальной школой было явным и иерархическим. Так как не существовало отдельного профессионального педагогического высшего или среднего образования, то определяющим фактором являлся уровень полученного диплома. Отдельные исключения существовали, но всё решалось индивидуально с учётом мнения попечительского совета. Выпускников университетов в стране было немного и они не могли обеспечить кадрами систему среднего образования, совсем не хватало кадров для начального образования в стране. С 1872 года в России стали создаваться учительские институты, окончив их курс, можно было получить право преподавания в начальных школах, для поступления в него допускались лица, закончившие среднее учебное заведение, также возможна была аттестация уже работающего учителя со средним образованием. Особенно актуально это стало в начале XX века, когда число начальных школ резко выросло и учительских кадров в стране стало катастрофически не хватать, к 1917 году в стране действовало уже 58 учительских институтов. Эти учительские институты после революции были преобразованы в педагогические институты, которые стали основой современного педагогического образования в нашей стране.

Пятое направление разделения педагогического труда представляется нам наименее стабильным, нечётким в плане возможности выделения единого критерия для дифференциации. Мы таким критерием условно считаем использование





специфических технологий для узких задач. Здесь большой спектр видов педагогического труда, ориентированных на решение педагогом специфических задач, связанных и с институциональными, и пр. особенностями деятельности. Примерами этого сегодня являются проектировщик образовательных систем, диагност образовательных результатов, педагог-нарколог, педагог-криминолог, также как достаточно традиционные классный руководитель, педагог-организатор, куратор, вожатый, скаут-мастер и др.

Выявлена определённая цикличность в смене периодов актуализации проблемы разделения педагогического труда и спада интереса к ней. Проведённый анализ историко-педагогического процесса позволил выделить ведущие факторы обращения к проблеме разделения педагогического труда в теории и в педагогической практике и ведущие факторы отказа от идеи разделения педагогического труда, выражающегося в стремлении максимально расширить спектр функциональных обязанностей педагога.

Ключевые тенденции историко-педагогического педагогического процесса позволяют нам утверждать, что постановка проблемы разделения педагогического труда обусловлена собственно педагогическими факторами, была подвижна и обосновывалась педагогической целесообразностью. В то время как ведущим фактором отказа от разделения педагогического труда, как правило, становились не педагогические, а экономические факторы, стремление сделать образование менее затратным в материальном отношении.

Логика педагогической целесообразности, понимание специфичности — сферы управления учреждением, сферы собственно обучения как процесса передачи знаний и сферы собственно воспитания как организации социального опыта для формирования привычек нравственного поведения — приводят к появлению потребности в специалистах, обладающих особыми специфическими компетенциями.

### **Литература**

1. *Недачин В.П.* Гимназия им. И. и А. Медведниковых. Основы учебно-воспитательной организации и первые годы жизни (1901–1904). М., 1904, С. 13.
2. Нижегородская школа XVIII начала XX века. Очерки истории образования. Н. Новгород, 2003. С. 113–115.
3. Устав Нижегородского Александровского дворянского института. Н. Новгород, 1844.
4. *Сапрыкин Д.Л.* Образовательный потенциал Российской империи. М.: РАН, 2009.