УДК 37.012.2

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

Шляхов М.Ю., Шляхова М.М., Никишина О.А.

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород, e-mail: nikishina.oa@gmail.com

В статье рассматривается вопрос об исторической закономерности возникновения разделения педагогического труда, появления его новых видов, что обусловлено необходимостью решения ряда узких специфических задач. Авторами доказано, что проблема разделения педагогического труда не является инновационной для современной системы среднего образования, а имеет устойчивые исторические корни. Выявлена определенная цикличность в смене периодов актуализации проблемы разделения педагогического труда и спада интереса к ней. Проведенный анализ историко-педагогического процесса позволил выделить ведущие факторы обращения к проблеме разделения педагогического труда в теории и в педагогической практике, а также ведущие факторы отказа от идеи разделения педагогического труда, выражающегося в стремлении максимально расширить спектр функциональных обязанностей педагога средней школы.

Ключевые слова: разделение педагогического труда, образование, педагог, средняя школа

HISTORICAL BACKGROUND OF DIVISION OF PEDAGOGICAL WORK

Shlyakhov M.Y., Shlyakhova M.M., Nikishina.O.A.

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, e-mail: nikishina.oa@gmail.com

The article examines the question of historical background of occurrence of separation of pedagogical work, the emergence of new types, due to the need to address a number of specific narrow task. The authors prove that the problem of the division of pedagogical work is not innovative for the modern system of secondary education, and has strong historical roots. A certain change in the cyclical periods of mainstreaming issues of separation of pedagogical work and fall of interest in it are revealed. The analysis of the historical and pedagogical process made it possible to identify the factors leading to the problem of handling division of work in the pedagogical theory and teaching practice, as well as leading factors of denying the idea of the division of pedagogical work, expressed in an effort to maximize the range of functional responsibilities of a secondary school teacher.

Keywords: division of pedagogical work, education, teacher, secondary school

Обращение к проблеме разделения педагогического труда в той или иной форме становится сегодня одним из основных направлений развития психолого-педагогической мысли. В самом наглядном виде эта тенденция заметна в постоянном появлении и быстром исчезновении новых названий, самых разнообразных видов педагогического труда. Этот процесс, прежде всего, связан с изменением в самой структуре педагогического образования, с его дифференциацией, изменением в условиях работы современного педагога.

С одной стороны, значительно расширяется круг задач, которые ставятся перед школой, с другой стороны, модернизация отечественного образования приводит к переносу зарубежного опыта на российскую систему образования с сопутствующим переносом зарубежной терминологии. Появление новых названий работников-педагогов приводит к идее разделения педагогического труда, отделения от классического – учителя, работников-педагогов, занимающихся более узкой или специфической деятельностью. Данный процесс еще не получил глубокого осмысления

и теоретического обоснования, но сама идея педагогического разделения труда уже приобрела своих сторонников и противников.

Многообразие функций школы приводит к тому, что для решения некоторых узких специфических задач изобретаются новые виды педагогического труда. Их многообразие на сегодняшний день поражает и вызывает неприятие этой 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. Очень сильна в общественнопедагогическом сознании 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 штыки», 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 и человек, у которого должна быть своя семья, свои дети, отдых, театр и книги не только по школьной программе, он должен как заботиться о профессиональном росте, так и о личностном 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 проблеме изначально требует поиска «золотой середины». Сложность и многоаспектность педагогического труда, бюрократизация деятельности школы ставят задачу облегчения и повышения эффективности труда педагога за счет уменьшения числа его функциональных обязанностей. Однако возникает вопрос: 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 ее 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:

- 1) по целям и содержанию деятельности;
- 2) по функциям управления;
- 3) по типам учреждений;
- 4) по этапам образования;
- 5) по специфическим задачам и технологиям.

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

Со времен 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 четкое 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: классические гимназии, военные гимназии, женские гимназии ведомства императрицы Марии Федоровны (Мариинские гимназии), частные гимназии и т.д. - 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) [2]. Другим примером может служить, Нижегородская Мариинская женская гимназия, в штате которой числится три домашних наставницы, три домашних учительницы и одна домашняя воспитательница [3]. Функции воспитателей и классных наставников во всех гимназиях 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 распространено 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 этому направлению в школе была подкреплена концепцией единства учебно-воспитательного процесса, а также упрощенным рассмотрением воспитания как воспита-

тельной работы. Некоторым коррективом к этому 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, освобожденный 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 созидающих 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 решен весь спектр задач воспитания характера, патриотизма, трудолюбия. Хотя в этих структурах и могут решаться важнейшие задачи организации полезного досуга, создается среда, способствующая формированию социально и личностно значимых ценностей, убеждений, навыков поведения и социализации.

В советской педагогике выделяют два основных направления реализации собственно воспитания - в системах воспитательной работы классного руководителя и дополнительного образования. Игнорируется сейчас при осмыслении истории образования, так же, 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 упрощенный вариант «мероприятийной педагогики».

Второе направление разделения педагогического труда проводилось исторически в соответствии с управленческой иерархией в педагогической организации. Изначально в русской классической гимназии задачи организации деятельности и ру-

ководства учреждением возлагались на попечительские совет и директора, которые не осуществляли преподавательскую деятельность, а занимались 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 [4]). Попечительский совет брал на себя надзорную и финансовую функции, ежегодно проверяя деятельность образовательных учреждений, причем осуществляя проверку параллельно с ведомственными проверками (сейчас такой надзор можно назвать - общественным). 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 четко отделены от собственно преподавательской работы. Коллективы педагогов в дореволюционных образовательных учреждениях были небольшие, около 20-30 человек, и разветвленной административной системы не существовало, в случае необходимости, попечительский совет вводил должность заместителя директора.

С расширением штата управленческая структура становилась все более сложной и разветвленной, последовательно шел процесс ее интеграции с преподавательской деятельностью, переносом ряда административных функций на учителя.

В-третьих, закономерно и распространено подразделение педагогического труда в соответствии со спецификой деятельности учреждений, по типам учреждений: в школе и семье; школа полного дня и школе с интернатом; в системе дополнительного образования; в системе профессионального образования; в общественных организациях; в пенитенциарной системе; в центрах работы с наркозависимыми подростками и пр. В дореволюционной России такое деление также было широко

распространено, на что указывает огромное разнообразие средних учебных заведений. Только гимназий мы можем выделить несколько типов: классические, реальные, военные, коммерческие, частные, женские (Мариинские и министерства образования). Кроме гимназического и земского образования в России существовала разветвленная сеть частных и ведомственных образовательных учреждений [4], которая существенно дополняла возможный выбор образовательных учреждений. При всем многообразии образовательных учреждений необходимо помнить, что в Российской империи конца XIX – начала XX веков образование являлось платным и было малодоступным (за исключением начального земского образования) для широких масс населения. Государство и благотворительные организации выделяли стипендии для способных детей из малоимущих семей, что позволяло бесплатно получать образование талантливым детям, но данная практика не затрагивала основной массы сельского населения России. Поэтому при всей широкой специализации и разнообразии разных типов образовательных учреждений в России в дореволюционный период, главным видом образования было домашнее и начальное, которым большинство населения и ограничивалось.

Четвертое направление разделения педагогического труда осуществляется по этапам образования. Имеется в виду вся линейка педагогических профессий, сопровождающих человека от рождения.

С конца XVIII века в России стала формироваться сложная многоуровневая система образования. В начале XX века в нашей стране можно было выделить несколько уровней образования: начальное земское образование, среднее образова-(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 основных предметов допускались выпускники высших учебных заведений или лица, прослушавшие несколько курсов университета.

Разделение педагогического труда между средней и начальной школой было явно иерархическим; так как не существовало отдельного профессионального педагогического высшего или среднего образования, то определяющим фактором являлся уровень полученного диплома. Отдельные исключения существовали, но все решалось индивидуально с учетом 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 наименее стабильным и четким в плане выделения критерия для дифференциации, который мы условно считаем используемыми специфическими технологиями в образовательном процессе. 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, скаутмастер и др.

Выявлена определенная цикличность в смене периодов актуализации проблемы разделения педагогического труда и спада интереса к ней. Проведенный 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 максималь-

но расширить спектр функциональных обязанностей педагога.

Ключевые тенденции историко-педагогического процесса позволяют нам утверждать, что постановка проблемы разделения педагогического труда обусловлена собственно педагогическими факторами, была движима 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.

Список литературы

- 1. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. М.: Новая школа, 1992. 128 с.
- 2. Недачин В.П. Гимназия им. И. и А. Медведниковых. Основы учебно-воспитательной организации и первые годы жизни (1901–1904). – М., 1904. – С. 13.
- 3. Нижегородская школа XVIII начала XX века. Очерки истории образования. Н. Новгород, 2003. С. 113–115.
- 4. Сапрыкин Д.Л. Образовательный потенциал Российской империи. М., РАН, 2009.
- 5. Устав Нижегородского Александровского дворянского института. Н. Новгород, 1844.