



Дискуссии о судьбе педагогического образования России диктуют необходимость выявления лучших практик, которые могли бы стать ориентирами для развития педагогических вузов и факультетов. Об одной из таких практик, не так давно ставшей достоянием истории, рассказывает вице-президент Российской академии образования Виктор Болотов: в 1987 г. вместе с Исаком Фруминим, ныне научным руководителем Института образования ВШЭ, и Борисом Хасаном, ныне директором Института психологии практик развития в Красноярске, он создал психолого-педагогический факультет Красноярского государственного университета.

Психолого-педагогический факультет: общее пространство для диалога

Ключевые слова: педагогическое образование в России, психолого-педагогический факультет Красноярского государственного университета, развивающее обучение.

– Виктор Александрович, какова предыстория создания психолого-педагогического факультета? Как возникла его идея?

– В 1970–1980-е гг. при Красноярском университете проводились летние физико-математические школы для старшеклассников, и их организаторы все время ругали школьных учителей. И тогда Вениамин Соколов, ректор университета, сказал: перестаньте ругаться, лучше создайте новый вид подготовки педагогов. И назначил меня деканом нового факультета, дав три месяца на разработку концепции и программы его развития.

Я, как всякий математик, которому предстоит решать новую задачу, пошел в библиотеку посмотреть, что по этому поводу написано в книгах. Оказалось: пишут преимущественно о том, что молодого педагога нужно учить отдавать детям сердце, что он должен любить детей, и еще много общих слов. А у нас в летней школе, которую проводили в основном математики и физики, а не педагоги, ло-

зунг был другим: детей не надо бить и не надо позволять, чтобы дети били тебя. Кстати, речь шла, конечно же, не о физическом насилии (это само собой подразумевалось), а о запрете на унижение детей и о наличии умения защищаться от их агрессивного поведения у вожатых и педагогов.

В то время Борис Хасан при активной поддержке Исака Фрумина начинал пропагандировать книгу Василия Давыдова «Методы обобщения в обучении», и за основу концепции факультета была взята теория развивающего обучения Эльконина–Давыдова. Было принято решение создавать не педагогический факультет, а психолого-педагогический, потому что разбираться с развивающим обучением одни педагоги не в состоянии – нужны психологи. Другая содержательная основа факультета была связана с оргдеятельностными играми – многие из нас принимали в них участие под руководством Георгия Щедровицкого и его учеников, кое-что понимали в системо-мыследеятельностной мето-

логии и проектировании гуманитарных практик.

Вениамин Соколов так проникся идеями Щедровицкого и Элькониной-Давыдова, что оказывал нам всяческую административную поддержку. Уникальность факультета была в том, что практики организационно-деятельностных игр впервые были использованы в массовой студенческой аудитории, а роль фундамента выполняла теория развивающего обучения.

– Как формировался коллектив факультета, профессорско-преподавательский состав?

– Вениамин Соколов вроде бы поставил задачу создания факультета только передо мной – точно так же, как отправил Исака Фрумина руководить 106-й школой. Я же на самом деле обратился к самым разным коллегам, прежде всего по легким школам, сказав, что или мы все вместе беремся за это дело, или я потихоньку спускаю поручение ректора на тормозах. Среди тех, кто взялся за проектирование факультета, были представители разных наук, из них больше всего было математиков.

И хотя мы имели разные звездочки на погонах – декан, зам. декана, зав. кафедрой и т.д., – все были членами одной команды. Преподаватели и старшекурсники дважды в год собирались на игры, где по гамбургскому счету разбирались, что происходит на факультете, что нужно сделать завтра. Ругались, конечно, но за счет того, что базовые представления были общими, что мы работали вместе и строили одно пространство, выходили на конструктив. Другими словами, факультетская команда отличалась тем, что у нас не было жесткой вертикальной иерархии – не только административной, т.е. ситуации единоначалия, но и такой, какая иногда бывает в научных коллективах: один самый умный, другой чуть менее умный и т.д. И эта команда руководствовалась общей идеологией, восходящей к Давыдову и Щедровицкому.

– Была ли какая-то специфика в наборе студентов?

– Мы набирали студентов после двух лет обучения на других факультетах – физическом, математическом и пр. –

Уникальность психолого-педагогического факультета КГУ была в том, что практики организационно-деятельностных игр впервые были использованы в массовой студенческой аудитории, а роль фундамента выполняла теория развивающего обучения.

и сразу давали им понять, что они попали в другую действительность, что это не тот факультет, про который говорят «ума нет – иди в пед». Мы сразу погружали их в практику оргдеятельностных игр – начинали с «игр запуска», в ходе которых ребята должны были проблематизировать свои представления о педагогике.

– Факультет был настолько инновационным, что обычных лекций и семинаров там не было?

– Нет, традиционная лекционно-семинарская система в определенной степени сохранялась – можно сказать, это был первый слой организации обучения. Практика, когда носитель знания транслирует это знание, вполне осмысленна – не нужно от нее отказываться. Часто говорят, что учебный процесс на нашем факультете был построен на технологиях развивающего обучения, но это во многом преувеличение.

Второй слой – это педагогические мастерские, в которых шла коллективно-индивидуальная работа. Выбор студентами мастерских и наоборот – выбор студентов мастерами – происходил на «игре запуска». Формальных ограничений не ставилось: в моей мастерской были студенты с разных базовых факультетов – и физики, и биологи, и математики.

Третий слой – педагогическая практика, которая тоже была организована принципиально по-другому, в школе № 106, ныне гимназии «Универс», директором которой был Исаак Фрумин. Это была деятельностная практика с элементами развивающего обучения – студенты с III курса изучали и осваивали различные аспекты деятельности учителя.

– Имеются в виду разные виды техник?

– И это тоже, но главное в другом. В 106-й школе одновременно существовали различные концептуальные и мето-

дические подходы, за которыми стояли различные философские и психолого-педагогические представления о ребенке. Например, практики развивающего обучения, практики, восходящие к школе диалога культур В.С. Библера, коллективный способ обучения В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна. И наши студенты, сидя на лавочке у 106-й школы, обсуждали: «Мне кажется, вот тут Библиер ошибается, вот Давыдов не дотягивает, и у Дьяченко тоже не то...»

С одной стороны, это было отчасти смешно, с другой – позволяло увидеть «лес за деревьями». Но и «деревья» тоже изучались. Например, у меня было такое задание для студента-третьекурсника: сидишь на уроке, вот план-схема класса, отметь, пожалуйста, галочкой, сколько раз и с кем учитель вступал в контакт во время урока. А потом вместе с учителем и студентом мы это обсуждали. Учитель открывал для себя, что, оказывается, полкласса он просто не видит – ни разу к ним не подошел, ни разу не вступил в контакт. Для студента это важный момент, который нужно учитывать при организации собственной педагогической деятельности.

Мы поставили вопрос перед профессурой КГУ, что физика, химия и математика на психолого-педагогическом факультете должны преподаваться не как обычно. Если для физиков физика – самоценность, но для наших студентов физика – средство развития ребенка. Когда профессор с физфака приходил к нам читать лекции, мы работали и с ним, и со студентами, и он потом мне жаловался, что готовиться к лекции у нас ему приходится в три раза дольше, чем на физфаке. Ему ведь никогда не приходило в голову использовать физику как средство развития мышления студента или школьника, потому что господствующая парадигма классического образования гласила: знай свой предмет и излагай его ясно. И это на самом деле нормально, потому что есть множество примеров, когда профессор знает свой предмет, но изложить его не может – у доски сам с собой разговаривает. Но у нас требовалось не только это, и подход к изучению дис-

циплин как средства развития был уникальной наработкой. Жаль, что нам некогда было оформлять его в тексты, и он так и не стал достоянием науки.

Вообще же главной педагогической техникой на факультете был диалог в духе Платона и Сократа, когда неправильному ответу уделяется больше времени, чем правильному. И это диалог не простака и мудреца, когда один туповат, а второй знает правильный ответ. Почему ты так думаешь? Что стоит за этим тезисом? Пожалуй, главное для настоящего педагога – это умение вести диалог. И мы на самом деле следовали тезису «не бывает глупых вопросов». Студенты по мере взросления начинали этим активно пользоваться – могли встретить любого преподавателя в любое время в коридоре и спросить, что мы думаем по тому или иному поводу. В ответ мы тоже могли спросить: «Почему это тебя волнует?», т.е. диалог на факультете был не только в аудиториях во время занятий.

– В чем еще заключались отличия от традиционного высшего образования?

– Уникальность факультета была прежде всего в том, что в отношениях преподавателей и студентов не возникало ситуаций, про которые можно было бы сказать «я умный – ты дурак». Не было убежденных седиными профессоров с бородой до пояса и юных школяров, которые ничего не понимают. Всегда была ситуация диалога – начиная с «игры запуска» в начале III курса и заканчивая конструированием собственных образовательных программ и коррекцией программ факультета, где мы тоже работали со студентами в режиме диалога на организационно-деятельностных играх.

Мастерская – это тоже диалог. В моей мастерской мы занимались реферированием книг. Брали какую-то книгу, обсуждали ее сначала (интересно или нет?), и если интересно, то кто-то делал доклад, а остальные обсуждали. Я предлагал тексты (именно предлагал, а не вменял), а во время обсуждения был, как сейчас говорят, модератором. Вел обсуждение тот человек, который готовил доклад на заседание мастерской. И если обычно на студенческих семина-

Практика, когда носитель знания транслирует это знание, вполне осмысленна – не нужно от нее отказываться.

рах, как, впрочем, и на многих научных конференциях, тон задают штатные «вопрошальщики», то на нашем факультете «галерка» активничала так, что мало не покажется.

– В Советском Союзе были схожие практики?

– Нет. В классических университетах специально не готовили педагогов, иногда была педагогическая специализация после III курса, но туда шли те, кого на другие кафедры не брали. Мы же набирали студентов после двух лет предметного обучения на других факультетах – такого не было и нет до сих пор.

Еще одна особенность, которую нужно отметить, – очень насыщенная жизнь студенчества. Красноярский университет всегда этим славился, но у нас на психолого-педагогическом факультете, поскольку студенты приходили гуманитарно-ориентированные, самостоятельность расцвела пышным цветом. Факультет был местом жизни и преподавателей, и студентов.

Особо продвинутые ребята могли выбирать индивидуальные образовательные программы, и тогда их освобождали от обязательного посещения. У таких студентов были кураторы – тьюторы, как сейчас говорят. Для деканата, конечно, неудобно, что почти у четверти студентов – индивидуальные программы. Они ведь выбирали самое интересное, а к V курсу выяснялось, что они стандарт не выполняют, и тогда срочно нужно было и скучные предметы сдавать.

Еще одна уникальная особенность факультета – визит-профессора, в Советском Союзе такого понятия не было, в лучшем случае приезжали внешние люди на госэкзамен. А у нас в числе приглашенных профессоров были Василий Давыдов и Георгий Щедровицкий, их ученики Петр Щедровицкий, Сергей Попов, Галина Цукерман, Катерина Поливанова, Виктор Слободчиков, Борис Эльконин и еще много коллег. Благодаря им в Красноярске зародилась психологическая школа, существующая сегодня. И я рад, что прошло много лет, но многие из них продолжают интересоваться факультетом, завели здесь учеников, приезжают сюда работать, а,

например, Борис Эльконин – не просто работать, но и жить.

– Как получилось, что вы, математик, стали создавать не просто педагогический факультет, а психолого-педагогический? И как факультет повлиял на ваше дальнейшее профессиональное развитие?

– К психологии я всегда относился с уважением: еще когда занимался математикой, мне очень понравилась книга Макса Вертгеймера о гештальтпсихологии. Для математиков образ часто важнее, чем логическое рассуждение, и в преподавании работа с образами означает очень многое.

Благодаря психолого-педагогическому факультету я стал заниматься гуманитарным образованием более системно – читал Льва Выготского, Георгия Щедровицкого, Василия Давыдова, Даниила Эльконина, Карла Роджерса и его последователей. Большое влияние на меня оказали Р.Дж. Коллингвуд – английский историк-методолог, М.М. Бахтин, М.К. Мамардашвили, Ю.М. Лотман, многие другие философы, методологи и психологи. Математика – это все-таки позитивизм, формализованный язык, логика, аксиоматика, способы построения суждений и т.д. А то, что истина относительна, что далеко не всегда естественнонаучная модель описания сущего обеспечивает понимание, я всерьез осознал только во время создания психолого-педагогического факультета.

В общем, оставаясь «чистым» математиком, я бы много кого не прочитал и много чего не понял в жизни.

– Психолого-педагогического факультета сегодня нет, как нет и Красноярского университета, а есть Институт психологии, педагогики и социологии в составе Сибирского федерального университета (СФУ). Но ведь психолого-педагогический факультет в том виде, в каком он создавался в 1987 г., перестал существовать еще в 1990-е гг. Почему это произошло?

Главное для настоящего педагога – это умение вести диалог. И это диалог не простака и мудреца, когда один туповат, а второй знает правильный ответ.

Истина относительна, и далеко не всегда естественнонаучная модель описания существа обеспечивает понимание.

– Это очень сложный личный вопрос. Ведь я был деканом недолго – в 1990 г. Эдуард Днепров пригласил меня на работу в Министерство образования РСФСР.

Одна из особенностей факультета в первые годы его существования заключалась в том, что он служил не просто площадкой для взаимодействия самых разных людей, но и местом их повседневной работы. Другого такого места у большинства из них до этого не было и сегодня нет – например, Борис Хасан и Александр Аронов, зав. кафедрой в СФУ, и сегодня общаются в основном на внешних «тусовках», существуют в параллельных пространствах. Называю именно их, поскольку они мои друзья, но это касается и многих других.

Мне кажется, что во времена моего деканства удавалось удерживать общее пространство и обеспечивать коммуникацию между такими людьми, хотя, понятно, это была не только моя заслуга. Борис Хасан, как только в городе или в крае появлялась какая-нибудь новая гуманитарная идея, приходил ко мне и предлагал ею заняться. Я его отговаривал: мы еще со старым не разобрались, а ты уже о новом думаешь! Приходилось сдерживать не только его, но и многих

других, чтобы сначала с факультетскими задачами разобраться, а потом уже бежать строить новое.

Вот это общее пространство за время моей работы в Красноярске так и не успело зацементироваться. Когда я ушел, оно потерялось – начали побеждать центробежные силы, которые «растаскивали» сформированные школы и «школки» на разные площадки. А новое, необычное явление может жить только за счет синергетического, кумулятивного эффекта. Поэтому, на мой взгляд, в 1990-е гг. начался процесс нельзя сказать, что умирания, но видоизменения психолого-педагогического факультета: он все больше становился похожим на любые другие факультеты. Опять же не берусь утверждать, что он стал хуже или лучше. Он просто перестал быть тем, каким задумывался.

– Может ли сегодня опыт факультета быть переосмыслен, а сам факультет возрожден?

– В одну и ту же реку два раза не входят. Поэтому возрождение факультета – для меня тупиковый путь, его даже обсуждать не стоит. А вот о переосмыслении опыта стоит подумать. Но это будет уже совсем другой сюжет: каким должен быть психолого-педагогический факультет в XXI в.

Беседовал Борис Старцев