

СТРУКТУРЫ УСЛОЖНЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ СЕМИНАРСКОГО ЗАНЯТИЯ

Каждый преподаватель, проработавший в вузе хотя бы непродолжительный период времени, невольно начинает задаваться вопросом о том, во имя чего, собственно, он занимается преподавательской деятельностью. Чтобы сеять разумное, доброе, вечное? Для удовлетворения личных амбиций и реализации властных инстинктов? При моем богатом опыте общения с коллегами нередко встречается ответ, в котором распознается хрестоматийное нежелание определить мотив собственной деятельности, когда преподавательская деятельность превращается в повседневную рутину, цель которой – получение преподавательского жалования. При этом вузовский преподаватель превращает свою работу в эдакий изощренный технологический процесс, позволяющий относиться в своей деятельности принципиально отстраненно. К сожалению, оценивая продуктивность той или иной методической инновации, предлагаемой некоторыми коллегами, приходишь к печальному выводу о том, что видишь очередной любовно усложненный механизм для совершенствования пыточного процесса, целью которого является плохо замаскированное принуждение к научению. Что и говорить, педагогическое насилие – необходимый компонент процесса образования. Но для меня важно понять, насколько реальна в педагогическом процессе возможность получения «удовольствия от текста», причем удовольствия, получаемого всеми сторонами процесса обучения в вузе.

Конечно, у любого преподавателя есть греющие его душу воспоминания об необыкновенных студентах, замечательных студенческих группах, фантастических курсах. Для меня – это опыт последних полутора лет работы, когда я преподавала курс культурологии совершенно уникальным студентам нашего факультета, при этом классические академические отношения переросли в отношения профессионального сотрудничества и сотворчества – в том числе, и во внеучебной деятельности. Именно работа с этими студентами позволила мне почувствовать острую разницу между работой академического семинара и деятельностью свободного творческого семинара, коим, по сути, и является наш дискуссионный клуб. Но возможно ли совершить трансформацию рутинного обра-

зовательного процесса в явление сотворчества, характеризующегося взаимной заинтересованностью в процессе и результатах обучения? Стратегии современного образования, которые ставятся сейчас во главу угла в вузовской педагогике, предполагают, что мы должны работать не столько для того, чтобы передать студентам некоторую совокупность знаний и проверить степень их усвоения, сколько для того, чтобы предложить студентам модели приобретения знания, стратегии поиска нового знания, методологические навыки интерпретации полученной информации.

Лучшим студентам старших курсов отделения философии и социологии мной было предложено осуществить опыт совместной деятельности при проведении семинарских занятий по курсу культурологии. Важнейшей *целью* предлагаемой стратегии было создание атмосферы творческого освоения академических проблем, которые предполагают не только экспликацию и реконструкцию базовых смыслов текстов, но и свободную их интерпретацию, расширение диалогического пространства семинара. Изначальная *гипотеза*, которую я сформулировала для себя и моих студентов, была такова: активное участие студентов-модераторов в подготовке и проведении семинаров позволит разрушить привычную дихотомию отношений, характерную для смыслового пространства семинарского занятия (при этом следует оговорить, что мною на протяжении нескольких лет активно использовались самые разнообразные методики проведения семинарских занятий).

Собственно, основное формальное изменение в предлагаемой мной модели коснулось изменения конфигурации взаимодействия внутри семинара – посредством введения студента-модератора как принципиально новой смысловой единицы в пространстве семинара. Фигура *модератора* приобретает особое значение в связи с выбранной стратегией. Следует говорить об особенном психологическом воздействии, которое оказывает студент-модератор на студенческую аудиторию. Прежде всего, нетривиальность задачи, которую выполняет студент старших курсов, создает у студенческой группы, пусть даже в имплицитной форме, представление о некотором новом горизонте студенческих возможностей, в том числе, и собственных. Ведь студент-модератор – это новая социальная роль и измененный социальный статус. При этом модератор рассматривается как полноценная, весомая фигура диалогического пространства семинара, которая является вовсе не «мальчиком, подносящим мячи», а личностью, генерирующей смыслы, предлагающей модели интерпретации, провоцирующей дискуссии не только в привычном направлении преподаватель-студенческая группа, но и имеющая собственный вес и голос в паттерне модератор-преподаватель. Второй психологический нюанс, возникающий в аудитории по отношению к модератору – попытки оспорить его статусные позиции. Но поскольку прямая негативная реакция – запреще-

на по условиям игры – невозможна, то она трансформируется в стремление к конкуренции, которое и провоцирует аудиторию на интеллектуальное противостояние.

Следует отметить, что выбранная стратегия – чрезвычайно «энерго-емкая» и трудоемкая, если сравнить ее с традиционными обучающими моделями. Успех занятия возможен лишь в том случае, если между преподавателем и студентом-модератором возникает уровень понимания и такой уровень взаимодействия, когда важнейшим критерием качества отношений является взаимное доверие – как в вопросе о профессиональной компетенции, так и в личностном отношении. Поэтому имеет смысл говорить о том, что остается за пределами пространства семинара – о содержательной и организационной подготовке к нему. Следует отметить, что практически все организационные этапы подготовки к семинарским занятиям и определение смысловых доминант – результат долгих совместных обсуждений, создания моделей взаимодействия и последующих их корректировок. При этом наиболее успешно реализуется задача междисциплинарного взаимодействия, поскольку к четвертому курсу студентам становятся очевидными смысловые лакуны, образовавшиеся в их профессиональной подготовке, которые могут быть восполнены при выборе той или иной интеллектуальной традиции и специальных текстов для обсуждения на семинарском занятии. Благодаря студентам-модераторам становится возможной реконструкция смысловых коннектов между темами, изучаемыми в курсе культурологии, и проблемами, актуализированными в ходе изучения специальных (скажем, социологических) дисциплин.

На этапе подготовки к семинарскому занятию происходит определение смысловых доминант изучаемого курса. Каждому из участников проекта должна быть совершенно очевидна стратегия разворачивания основных смыслов курса, логика преемственности между темами дисциплины, «точки бифуркации» в стратегиях изучения культуры. При этом важна реконструкция генетических линий, определение степени возможных смысловых редукций, выделение тем, наиболее значимых с точки зрения особенностей специальности, для которой читается курс. Очень четко определяются стратегические и тактические цели, как всего курса, так и отдельного семинара. В пределах одного семинарского занятия жестко фиксируются исходные позиции анализа проблемы, основные смысловые акценты и промежуточные выводы, четко определяется цель. Оговариваются временные рамки вступительной и завершающей, итоговой части семинара. Обдумываются наиболее целесообразные формы частных методик (например, применяемый нами метод проектов, составления глоссария, назначения скрипторов по проблемам и др.).

Однако созданная схема взаимодействия становится хотя бы потенциально возможной потому, что ей предшествует очень долгий период совместного содержательного обсуждения самого разнообразного спектра тем, благодаря которому и возникает то, что делает работу такого рода реальной – профессиональное и личностное доверие. Такого рода доверие основывается на эквивалентном понимании ответственности поступка, поскольку ответственность здесь осознается через причастность событию, понимаемому не как одномоментный акт совместной деятельности, а, скорее, как пребывание в едином ценностном смысловом поле. Семинар, пространство которого (имея в виду цели, нами же поставленные) не может быть алгоритмизировано, а предполагает – в идеале – создание атмосферы творческого обсуждения проблем, усложняет узнаваемую архитектуру диалогического взаимодействия: я-для-себя, другой-для-меня и я-для-другого, превращая ее в событие полилога. При этом, конечно, с необходимостью должна быть решена проблема ценностного статуса каждого студента из студенческой группы – насколько ответственной для них самих является их собственная позиция в заявляемой нами структуре взаимодействия. Возьму на себя смелость утверждать, что в сознании многих студентов происходит трансформация представлений о собственной роли и месте в процессе образования. Более того, можно говорить и о формировании у части студентов личностного, пристрастного и неотстраненного отношения к проблемам, эксплицируемым на занятиях.

Разворачивание пространства полилога реализуется тогда, когда подготовленная схема экспликации темы семинара приходит в столкновение с живой тканью межличностного взаимодействия. Странно было бы предположить, что семинар, который задумывается как пространство свободного обсуждения, будет отстраиваться в жестком соответствии с теми алгоритмами, которые были разработаны заранее. И для преподавателя, и для студента-модератора важно преодоление охранительной – по отношению к выстраданным схемам – стратегии поведения. Конечно, схема, плод долгих совместных интеллектуальных усилий – это «родное дитя», на защиту которого хочется броситься с энтузиазмом, достойным лучшего применения. Но если нам важно, а нам это важно, мы заявляем это изначально, преодолеть стандартную вопросно-ответную форму общения, где существует изоморфное соответствие между вопросом и ответом, тогда мы должны услышать иные смыслы и признать, что единственно возможной стратегией может быть стратегия совместного смыслопорождения. При этом все стороны, участвующие в семинарском занятии, имеют равные шансы на предоставление собственной версии интерпретации проблемы.

И еще о некоторых результатах выбранной нами стратегии, которые можно было бы назвать периферийными, если бы не их особая значимость в контексте реалий подготовки вузовских педагогических кадров. На мой взгляд, это действительно работающая модель, которая может стать наиболее эффективной при подготовке специалистов-преподавателей для вузов. Такого рода взаимодействие с лучшими студентами-старшекурсниками позволяет им увидеть сущность педагогического процесса изнутри, оценить его целостную структуру, оптимизировать модели собственной педагогической деятельности. Студент-модератор приобретает неоценимый опыт диалогического взаимодействия и партнерских взаимоотношений. Происходит принципиальный качественный рост в умении эксплицировать собственный интеллектуальный потенциал и изменять конфигурацию накопленных знаний, проявлять гибкость мышления, и, осознавая собственное несовершенство, совершенствоваться и как личность, и как студент, «предположительно преподаватель».