

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

В статье представлена система разноуровневых факторов формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов средствами начальной литературоведческой подготовки: социосистемный, или онтологический (фактор “вызовов времени”); антропологический (фактор целостности личности как биосоциального существа); профессионально-педагогический (фактор современной миссии учителя, стратегических целей и задач его деятельности); учебно-процессуальный, или технологический (фактор преемственности школы и вуза, “фактор первокурсника”); системно-организационный (фактор целостного научно-методического обеспечения профессионального обучения).

Введение

Задача укрепления суверенитета нашего государства, его духовных и материальных основ определяет повышенные требования со стороны общества и государства к мобильности, конкурентоспособности специалистов всех профилей и уровней, а значит, и к их отвечающим вызовам времени и востребуемым на рынке труда, в социальной и профессиональной деятельности компетенциям и компетентностям. Переход на новые образовательные стандарты, основанные на компетентностном подходе, становится сегодня одной из актуальных проблем теории и методики профессионального образования. Подготовка специалиста, обладающего ключевыми компетенциями, рассматривается экспертами Совета Европы (симпозиум “Ключевые компетенции для Европы”, который проходил в 1996 г. в Берне) в качестве желаемого результата образования. В состав этих компетенций (научиться делать, научиться жить вместе с другими людьми и др.) входят и такие, которые могут быть идентифицированы как академические. Это *способность учиться на протяжении всей жизни, способность познавать, а также владеть устной и письменной коммуникацией.*

При реализации ведущих положений компетентностного подхода на практике (в образовательной среде педагогического вуза в частности)

необходимо в полной мере учитывать специфику, качественную определенность профессии будущего преподавателя-филолога и осваиваемых им предметных областей знания (С.А. Дружилов, И.Л. Пересторонина, Е.В. Бондаревская). Качественную определенность литературному образованию студента-филолога придает его принадлежность к образованию художественно-эстетическому. Литературно-преподавательская деятельность учителя-филолога – это деятельность художественно-педагогического плана. Она предполагает эмоциональную восприимчивость, творческую способность “вносить поэзию в каждое мгновение жизни”, т.е. те качества, без которых невозможно организовать подлинное общение с искусством, приобщать к красоте словесного творчества [1, с. 293]. Эта специфика художественно-эстетического образования в процессе профессиональной подготовки будущего преподавателя-филолога в должной мере учитывается далеко не всегда. В результате потребность в общении с высоким искусством, эстетический вкус студентов филологических факультетов нередко находятся на низком уровне. Большим успехом у них может пользоваться масскультура с ее жестким прагматизмом, бездуховностью.

Опыт переориентации профессиональной подготовки с предметной специализации на специальность преподавателя-филолога накоплен С.М. Одинцовой и В.И. Хазаном в России, А.И. Капской в Украине, В.И. Анисимовым в Беларуси. Однако четкие теоретические представления о принципах и закономерностях, которым подчиняется в педвузе компетентностная филологическая подготовка в зависимости от ее предметного *профиля* (языкового или литературного) и *этапа*, на котором она протекает (младшие или старшие курсы), сегодня не выработаны.

Основная часть

Анализ психолого-педагогической, литературоведческой, философской литературы, практики профессиональной подготовки будущих преподавателей-филологов позволил разработать *систему разноуровневых факторов*, обуславливающих необходимость, содержательно-функциональный состав и пути формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов средствами начальной литературоведческой подготовки.

Социосистемный (или онтологический) фактор. Характер параметрических требований к подготовке специалиста, “задаваемых” на этом уровне, определяется “вызовами времени”. Подготовке учителей в нашей стране в соответствии с новыми, повышенными требованиями содействуют: возросший уровень развития педагогической науки и образовательной практики, новые материально-технические возможности вуза и школы, обеспеченность этого процесса соответствующими юридическими документами, разработанными и утвержденными в нашей республике (Закон об образовании, Закон об общем среднем образовании, Концепция развития национальной школы, Стандарт общего среднего образования,

Стандарт высшего образования, Концепция реформирования литературного образования и др.).

Несмотря на предпринимаемые усилия, до сих пор не преодолены многие системные изъяны гуманитарного образования и эстетической культуры нашей учащейся молодежи. Человекоформирующий потенциал отечественной и мировой литературы используется недостаточно. Школьники и студенты все меньше читают, довольно часто предпочитая классике низкопробные детективы и боевики. Имеет место унифицированность суждений и знаний, почерпнутых из учебника. Упрощенный, или так называемый “пообразный”, анализ искусства слова по-прежнему господствует на занятиях по литературе в школе. Такой анализ зачастую сводится к тривиальному пересказу событийной фабулы произведения.

Антропологический фактор. Характер требований к подготовке специалиста, “задаваемых” на этом уровне, определяется целостностью личности как биосоциального существа, гармоническим взаимодействием правого и левого полушарий головного мозга. Образовательное воздействие должно быть сообразно природе человека. Целостность личности – естественнонаучное основание компетентностного подхода. Этот подход отличается более прочной опорой на объективные законы психологии и физиологии, единство всех протекающих в человеческом организме психических процессов, саму природу человеческого мышления (волевой процесс невозможен без мыслительного, без воображения, без памяти, без внимания; эмоциональный – без волевого, мыслительного; мыслительный – без волевого, эмоционального, без работы внимания и памяти и т.д.).

Между тем недостаток традиционного подхода к обучению состоит в преимущественной его направленности на стимуляцию левого полушария. Ту же литературу в школе нередко преподают как некое школьное литературоведение.

Современный подход к формированию профессионально важных качеств будущего учителя литературы – это подход сбалансированный, т.е. холистический, задействующий все уровни организации человека – физические, психические, интеллектуальные, подход, при котором образное и словесно-логическое мышление развиваются совместно, в единстве.

При освоении литературоведческих понятий “рацио” не должно вытеснять “эмоцио”, наглядно-образное начало. Недаром И.Г. Песталоцци в свое время называл наглядность “абсолютной основой всякого познания”. Понятия и образы, которыми оперирует мышление, составляют две стороны единого процесса познания. Хотя у них и свои специфические функции, они дополняют друг друга. Мир в понятиях предстает как бы очищенным от всего случайного, несущественного. Мир в образах предстает многокрасочным, в самых разнообразных связях и отношениях, порой кажущихся несущественными. Чем богаче и ярче образ, тем полнее понятийное содержание, которое он выражает. С другой же стороны, чем более ясно и правильно осмысливается понятийное содержание предмета

или явления, тем полнее и ярче его образное выражение. Недоступное чувственному восприятию получает, таким образом, эквивалентное отражение в представлениях обучающихся.

Профессионально-педагогический фактор. Характер параметрических требований к подготовке специалиста на этом уровне определяется *моделью личности и деятельности учителя литературы*. С этих позиций содержание и организационные формы его специальной подготовки должны отвечать, как минимум, двум взаимосвязанным критериям. Во-первых, – критерию *целевого назначения системы и соответствия частей целому* и, во-вторых, – критерию *открытости-замкнутости системы* [2, с. 13-18].

“Описание целей образования... собственно говоря, и есть модель специалиста” [3, с. 11]. Конкретная наполненность специальной подготовки будущего преподавателя-филолога находится в прямой зависимости от *целей* предстоящей профессиональной деятельности, адаптированных к условиям вузовского обучения, и степени ее *открытости-замкнутости*, то есть от того, насколько данная система (или модель) открывается, приспосабливается к окружающей среде – к условиям предстоящей профессиональной деятельности школьного учителя литературы, или, наоборот, замыкается внутри самой себя, на обслуживании своих собственных нужд. “Открытой является та система, которая периодически или непрерывно обменивается веществом и энергией с окружающей средой. Открытые системы приспосабливаются к среде, чтобы самосохраниться, самовоспроизводиться” [4, с. 69].

Цели специальной подготовки студента-филолога в педагогическом вузе также могут быть рассмотрены в двух аспектах. Во-первых, в аспекте системных представлений о миссии школьного учителя как такового и, во-вторых, в аспекте специфических образовательных задач, выполняемых преподавателями этого профиля (наряду с другими преподавателями художественно-эстетических предметов) в школе.

Чтобы полноценно выполнить свою миссию в школе, любой учитель должен обладать современным научным мировоззрением, современными представлениями о научной картине мира. Последняя трактуется как промежуточное, связующее звено между знаниями конкретных наук и обобщенным знанием о мире или как предельно широкий и емкий способ интеграции научных знаний, включающий в себя всю совокупность обобщенных, систематизированных научных знаний. Она – интегрирующий центр специальной подготовки будущих педагогов.

“Каждая эпоха обладает особенной картиной мира и человека в нем” [5, с. 15]. На формирование научного мировоззрения сегодняшнего учителя большое воздействие оказывает интеграция современного научного знания, рост глобальной взаимозависимости между народами и государствами, понимание необходимости международного сотрудничества.

Новая мыследеятельность человека базируется на синергетическом мировидении, идеях В.И. Вернадского (ноосферное сознание). При таком подходе “все наблюдаемое нами, все, в чем мы сегодня участвуем”,

осмысливается и воспринимается как фрагменты единого целостного процесса. Природа рассматривается как феномен, обладающий “парадоксальным антиномическим свойством, включающим сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия... Она – неделимая триада, состоящая из субъекта, объекта и происходящего между ними процесса интеграции” [6, с. 37].

Словом, в современном высшем педагогическом образовании принцип *научности* обучения все более смыкается с принципом *фундаментализации* образования посредством усиления общеобразовательных компонентов профессиональных образовательных программ. Все больше осознается, что *специальное* образование в педвузе должно нести на себе функции и *общего* образования.

При этом теоретики и практики высшего педагогического образования предостерегают от того, чтобы не допускались перекосы как в сторону специальной, так и в сторону общей подготовки. Преподаватель литературы в школе должен не только обладать высокой общей культурой, но и досконально знать свой предмет и всемерно использовать его специфические возможности в деле воспитания и развития своих подопечных.

У специалиста, как образованного человека, *специальное* и *общее* не разделяются между собой какой-то глухой стеной, а взаимодействуют друг с другом, взаимно обогащают друг друга. “Чем выше уровень общего образования, тем благоприятнее предпосылка для овладения специальным образованием, и, наоборот, хорошее специальное образование содействует углублению и развитию общего образования”. Образованный человек как разносторонне-целостная личность сочетает в себе, по А.В. Луначарскому, знания общих основ накопленной человечеством культуры с доскональным знанием своего дела, своей специальности. Компетентность в основном предмете должна быть сопряжена с компетентностью в смежных с ним предметных сферах.

Оценочно-аналитическая деятельность учителя литературы существенно отличается от деятельности, скажем, преподавателя математики. Если умственное образование в школе закреплено преимущественно за такими учебными предметами, которые получили совокупное наименование “основы наук”, то литература как школьный предмет (наряду с музыкой, ИЗО и МХК) способствует самопознанию и в то же время является одной из высших форм приобщения человека к человечеству, социализации человека. Идеи и образы искусства не просто усваиваются человеком как определенное знание, а становятся как бы частью его самого, его убеждений и поступков.

Если законы естественных наук как бы “надличностны”, то анализ каждого художественного образа, сюжета и т.д. “вбирает” в себя непосредственную читательскую отзывчивость. Знания, идущие от художественного произведения, тяготеют к многозначности, вариативности, поэтому даже элементарный разбор уникального произведения искусства требует особых творческих усилий, поисков своеобразных путей и приемов анализа.

Литературно-преподавательская деятельность в школе – это деятельность *интегрального* типа, поскольку она оказывает воздействие как на характер молодого человека, так и на интеллект, на глубину мышления, ценностные ориентации, тонкость чувств. Приобщение к искусству слова, эстетическое воспитание сопряжены с формированием *целостной* личности. Трактовки литературно-художественного произведения не должны “навязываться”, разрушать читательские впечатления, нравственно-эстетическое наслаждение литературой. Ни в коем случае нельзя игнорировать личностное отношение к ней со стороны обучающихся. По мысли Б.М. Неменского, в искусстве “получение подлинных знаний, т.е. понимание без радости, без удовольствия, без наслаждения абсолютно нереально, недостижимо. Знания эти оказываются мертвыми и несут скорее антиэстетическое, чем эстетическое развитие. Знания здесь нужны в первую очередь для конструирования личного отношения к миру...” [7, с. 45]. Успешность литературно-преподавательской деятельности в значительной степени определяется позитивной атмосферой на занятиях, атмосферой доверия, доброжелательности. Соответственно, свои, особые формы должен иметь и контроль в сфере литературного образования.

Фактор преимущества школы и вуза, или “фактор первокурсника”. Характер параметрических требований к условиям подготовки специалиста на этом уровне непосредственно связан с начальной литературоведческой подготовкой студента-филолога на младших курсах педагогического вуза.

Исходный блок литературоведческих предметов в составе “Устного народного творчества”, “Истории древнерусской литературы”, “Введения в литературоведение” и – периодически – “Выразительного чтения” уже многие годы включается в учебные планы этого курса. Однако известно, что первые два курса – это один из наиболее напряженных и чувствительных периодов студенческой жизни (В.А. Слостенин, Н.Г. Колызаева, Д.А. Андреева, Л.Ф. Мирзаянова и др.). Выделение этих курсов (особенно первого) в качестве особого периода студенческой жизни и учебы – многолетняя традиция, прочно закрепившаяся в теории и методике обучения и воспитания.

Именно в этот период закладывается база для дальнейшего профессионального роста, определяется общее направление развития на следующие годы. Именно на этих курсах начинается процесс систематизации и обобщения специальных литературоведческих знаний, происходит постепенное наращивание и усложнение их системы. Предшествующий (школьный) запас литературоведческих (литературных) знаний существенным образом обновляется, расширяется и углубляется, ранее освоенные литературные факты, понятия предстают в новых связях и отношениях, применяются в новой обстановке. От усвоения фабулы, проникновения в сюжетный конфликт через понимание характеров студент-первокурсник идет к постижению авторского мира и художественной картины мира в целом.

Привычная в школе учебная деятельность приобретает учебно-профессиональный характер. Студент начинает понимать, что знания и умения ему нужны не только и не столько “для себя”, сколько для того, чтобы использовать их для развития своих будущих воспитанников. Как отмечает Д.Б. Богоявленская, “в ходе профессионализации изменяется компонентный состав способностей, детерминирующих успешность деятельности, усиливается теснота связей способностей, входящих в структуру, и увеличивается их общее число” [8, с. 21-22]. Стержневое значение на первом курсе имеет выработка у студентов “позитивных представлений о профессии учителя и позитивного эмоционального отношения к сделанному профессиональному выбору, готовности учиться, развиваться, совершенствоваться, чтобы соответствовать высоким идеалам учителя, отвечать вузовским требованиям”. В сознании вузовского преподавателя обязательным является наличие «установки следующего содержания: “Я – учитель будущего учителя”» [9, с. 49].

Таким образом, помощь в овладении учебными умениями и навыками начинающих студентов признается в качестве ключевой для полной реализации возможностей обучающихся, а необходимость специального обучения этим умениям расценивается как несомненная. Вместе с тем процесс формирования академических компетенций в практике высшей педагогической школы, как уже отмечалось выше, носит случайный и неупорядоченный характер. Слабая успеваемость студентов, особенно первокурсников, часто является следствием недостаточного развития умений учиться. Трудности адаптационного периода связаны с большим объемом самостоятельной работы, неумением ее организовать, отсутствием необходимых навыков при работе на лекциях, подготовке к практическим занятиям, слабое представление о содержании и условиях предстоящей профессиональной деятельности. Многие студенты по этой причине не справляются с вузовской учебной нагрузкой. Энтузиазм, связанный с поступлением в вуз, сменяется инертностью, пассивностью, разочарованием [10, с. 81].

Усугубляет эту проблему отсутствие необходимой преемственности, взаимосвязи и взаимодействия школьного и вузовского этапов (звеньев) обучения, соответствующих методик преподавания предметов на этапе ранней профессионализации (содержание и формы учебного труда школьника и учебно-профессионального труда студента-первокурсника существенно отличаются друг от друга); низкий уровень реализации межпредметных и внутриспредметных связей; ориентация специальной подготовки не на специальность учителя, а на предметную специализацию.

Практическое формирование учебных умений начинающих студентов-педагогов долгое время осуществлялось, с одной стороны, в рамках курса “Введение в специальность”, а с другой – в рамках изучения того или иного конкретного предмета (или цикла предметов), позволявших овладевать тем или иным видом учебно-профессиональной деятельности

непосредственно. В последнее время, однако, “Введение в специальность” оказалось исключенным из учебных планов педагогических вузов. Новые же учебные программы, в частности по предметам начальной литературоведческой подготовки, зачастую перестали включать в свои “Пояснительные записки” перечни требуемых для их освоения умений. Вследствие этого процесс формирования учебных умений у студентов-первокурсников стал носить случайный, неупорядоченный характер. Одни преподаватели занимаются этим в порядке личной инициативы, другие – нет. С помощью же управляемой самостоятельной работы (И.И. Казимирская, А.П. Лобанов, В.В. Сергеевкова), которая стала вводиться в практику вузовского обучения, можно лишь частично решить эту проблему.

Системно-организационный (фактор целостного научно-методического обеспечения профессионального обучения). Стремление педагогов придать целостность учебно-воспитательному процессу обуславливается закономерностями функционирования целостных систем, в частности, такими их свойствами, как интегративность (несводимость к сумме свойств составляющих компонентов), структурность (описание системы через установление ее структуры), иерархичность (часть системы выступает как подсистема). Системно-организованный учебный процесс, в том числе и процесс формирования ключевых академических компетенций, отличается целенаправленностью и, как следствие, большей образовательной результативностью. Интегративный образовательный эффект возникает вследствие системно-целостной упорядоченности профессионального обучения: во-первых, на уровне необходимой и достаточной совокупности компонентов (составных частей) системы; во-вторых, на уровне индивидуальных характеристик этих компонентов, каждый из которых должен выполнять свои определенные функции, обусловленные их местом и ролью в структуре системы; и, наконец, в-третьих, на уровне преемственных связей, обеспечивающих взаимодействие между ними.

Соблюдение этих условий применительно к системе формирования ключевых академических компетенций требует, чтобы *набор* учебно-организационных форм начальной литературоведческой подготовки (базовых дисциплин, спецсеминаров и т.д.) был необходим и достаточен в плане формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов, *содержание* и *структура* каждой из них соответствующим образом переработаны, а *преемственные связи* между ними были установлены.

Заключение

Таким образом, приведенная разноуровневая система детерминирующих факторов задает параметры разработки содержательно-функционального состава ключевых академических компетенций будущих преподавателей-филологов, учебно-методического обеспечения их формирования и мониторинга. Ключевые академические компетенции – это те систем-

ные, интегральные или базовые качества личности, которые обеспечивают способность и готовность обучающихся к активной самостоятельной познавательной работе, постоянному самообразованию и самосовершенствованию, профессиональному росту, научно-исследовательской деятельности. Ключевые академические компетенции будущих преподавателей-филологов связаны, прежде всего, с умениями: интерпретировать литературные произведения в наиболее актуальном для современного школьника плане (историко-функциональная компетенция); синтезировать необходимые для этого знания и умения как а) внутрипредметного и б) внутрициклового, так и в) межциклового характера (межпредметная, или метасистемная, компетенция); владеть культурой устной и письменной речи, работать с разнообразными источниками информации (коммуникативно-деятельностная компетенция) и т.д. Они являются своего рода *инструментальной, методологической основой, средством формирования всех других компетенций* (социально-личностных и профессиональных), на этапе ранней профессионализации будущего преподавателя-филолога.

Формирование этих интегративно-целостных единиц возможно, если: начиная с первых дней пребывания в вузе привычная в школе учебная деятельность приобретает *учебно-профессиональный* характер; образовательная теория и практика будет нацелена на достижение интегративного образовательного эффекта, возникающего вследствие системно-целостной упорядоченности профессионального обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Выготский, Л.С.** Мышление и речь : избр. психол. исслед. / Л.С. Выготский. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 520 с.
2. **Анисимов, В.И.** Интегративные основы моделирования содержания литературного образования в педагогическом вузе / В.И. Анисимов. – Минск : Нац. ин-т образования, 1999. – 240 с.
3. **Талызина, Н.Ф.** Формирование познавательной активности деятельности младших школьников : кн. для учителя / Н.Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.
4. **Виненко, В.Г.** Построение современного непрерывного образования педагога: системно-синергетический подход / В.Г. Виненко. – Саратов : Саратов. гос. ун-т, 1999. – 244 с.
5. **Маслова, Н.В.** Ноосферное образование: Научные основы. Концепция. Методология, технология / Н.В. Маслова ; Рос. акад. естеств. наук. – М. : Ин-т холодинамики, 2002. – 339 с.
6. **Моисеев, Н.Н.** Алгоритмы развития / Н.Н. Моисеев. – М. : Наука, 1987. – 302 с.
7. **Неменский, Б.М.** Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания : кн. для учителя / Б.М. Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.
8. **Богоявленская, Д.Б.** Психология творческих способностей : учеб. пособие / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 317 с.
9. **Мирзаянова, Л.Ф.** Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности: кризисы, способы упреждения и смягчения / Л.Ф. Мирзаянова ; науч. ред. Т.М. Савельева. – Минск : Белорус. наука, 2003. – 271 с.

10. *Сендер, А.Н.* Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов / А.Н. Сендер. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 1998. – 150 с.

Поступила в редакцию 10.01.2012 г.