

УДК 378.147: 37. 037.1(043.3)

Т. Н. Чечко

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой белорусской и русской филологии,
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина»,
г. Мозырь, Республика Беларусь

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА НА ЭТАПЕ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

В данной статье предпринята попытка определить оптимальный и достаточный состав ключевых компетенций студентов-филологов, актуальных для формирования на этапе ранней профессионализации средствами литературоведческих дисциплин.

Ключевые слова: ключевые компетенции, студент-филолог, этап ранней профессионализации, историко-функциональная компетенция, метасистемная компетенция, коммуникативно-деятельностная компетенция.

Введение

Стратегия инновационного развития нашего государства определяет повышенные требования к мобильности, конкурентоспособности специалистов высшей квалификации. В аспекте реализации данной стратегии особая миссия возлагается на современного педагога, т. к. состояние образовательной практики в школе и учреждении высшего образования сегодня – это уровень интеллектуального, культурного развития общества и государства завтра.

Одна из теоретических и практических задач развития отечественной высшей школы – приведение частных (предметных) методик в целевое, содержательное и технологическое соответствие с действующими компетентностными стандартами. Генеральной целью профессиональной подготовки специалиста является «формирование и развитие социально-профессиональные компетентности, позволяющей сочетать академические, социально-личностные и профессиональные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности» [1, с. 3]. Достижение конечной цели специальной подготовки студентов возможно при разработке соответствующей модели поэтапного развития специалиста с учетом образовательных приоритетов на той или иной стадии его профессионального становления, специфики предметной области и учебно-профессиональных перспектив личности [2], [3]. Если говорить о развитии профессионально важных качеств специалиста, то речь, безусловно, идет о формировании *компетенций*, ведь именно они являются системными, интегральными или базовыми качествами личности, которые обеспечивают «способность и готовность обучающихся к самостоятельной познавательной работе, постоянному самообразованию и самосовершенствованию, профессиональному росту, научно-исследовательской деятельности» [4, с. 10].

Возникает вопрос, какие ключевые (базовые, универсальные) компетенции студентов-филологов должны оказаться в «зоне ближайшего развития» согласно терминологии Л. С. Выготского. В данной статье будет предложен оптимальный и достаточный состав ключевых компетенций студентов-филологов, актуальных для формирования на этапе ранней профессионализации средствами литературоведческих дисциплин.

Результаты исследования и их обсуждение

Разработка способов выделения и формирования оптимального и достаточного состава ключевых компетенций из предложенного множества осложняется рядом обстоятельств. В сфере гуманитарного образования конечные результаты компетентностного освоения учебных дисциплин «неочевидны». Они «проявляются впоследствии как ресурс развития всех сфер социальной практики, определяя качество жизни человека и качество стратегий социально-экономического и культурного развития страны в целом» [3, с. 381]. Среди современных исследователей не существует единого мнения относительно сущности, компонентного состава и классификации компетенций [4, с. 9–10, 11]. Это касается как белорусских педагогов (А. В. Макаров [2], Н. Н. Кошель [5] и др.), так и российских (В. И. Байденко [6], И. А. Зимняя [7] и др.), и европейских (Дж. Равен [8], Ж. Делор [9] и др.). Тем не менее, в «Образовательном стандарте Республики Беларусь» (2013) все множество компетенций группируется в три основных вида – *академические, профессиональные и социально-личностные*. *Академические* (или учебные) компетенции представлены в образовательном стандарте

первыми, главная их функция связана с развитием *умения учиться*. Они являются своего рода инструментальной, методологической основой формирования всех других компетенций, как *профессиональных*, так и *социально-личностных*. Ведь социально важно, чтобы специалист обладал качествами гражданственности, был способным к эффективному взаимодействию, умел работать в команде; владел системой знаний в сфере образования, знал сущность, содержание и структуру образовательных процессов, планировал, организовывал и вел воспитательную работу и т. д. [10, с. 4–5]. Определение ключевых компетенций, с нашей точки зрения, должно осуществляться с учетом этапа профессионального становления специалиста, основного содержания специальной подготовки, оптимально возможного арсенала средств педагогического воздействия и имеющегося опыта учебной работы студента.

Потребность в ключевых, базовых компетенциях особенно обостряется на переходных этапах обучения. Так, учеными разных профилей (психологами, дидактами и т. д.) *этап ранней профессионализации*, т. е. обучение на младших курсах университета, устойчиво выделяется в качестве самостоятельного объекта исследования. Именно в это время большинство студентов остро испытывает трудности, связанные с тем, что старые, проверенные школьной практикой способы учебной деятельности не приносят должного эффекта, а новые, соответствующие требованиям высшей школы, еще не сформировались [10, с. 15]. Вместе с тем сложившаяся модель профессиональной (в данном случае – литературоведческой) подготовки студентов-филологов в педагогическом вузе недостаточно эффективно влияет на формирование ключевых компетенций, основу развития и саморазвития, профессионального становления личности. Этот процесс происходит стихийно, отсутствуют должные преемственные связи; содержание учебного материала, оставаясь достаточно дифференцированным, не в полной мере работает на формирование компетенций как интегративно-целостных дидактических единиц. В результате студенты младших курсов, в частности филологических факультетов, зачастую не умеют устанавливать логическую связь между изучаемыми литературными явлениями, соотносить информацию из различных источников и синтезировать её, интерпретировать художественный или научный текст в актуальном ключе, аргументировать свою точку зрения, критически оценивать позицию автора. Как будущие учителя-филологи они испытывают немалые затруднения в использовании литературной теории как средства познания историко-литературных явлений и процессов. Почти не умеют воспринимать литературу как «систему целого», а не разобценную совокупность фактов и явлений; работать с «большим временем», с «долгими процессами» в их целостности (стилями эпох, литературными направлениями, «прогрессивными линиями» в развитии литературы), а не только с отдельными литературными произведениями и их авторами.

Чтобы процесс адаптации первокурсников (как будущих учителей литературы) к обучению на филологическом факультете протекал более успешно, содержание их специальной подготовки – как *теоретической*, так и *практической* – должно стать, с одной стороны, более тесно связанным с предыдущими этапами обучения. С другой стороны, оно должно быть более точно сориентированным не только на овладение предметными (литературоведческими) знаниями, но и важнейшими теоретико-методологическими подходами к литературным явлениям и системой специализированных видов практической деятельности.

Определяя состав ключевых компетенций студента-филолога, важно обратить внимание на важнейшие преемственные связи, существующие между литературным образованием школьника и филолого-педагогическим образованием студента-филолога.

Осваивая в старших классах литературу *в движении и смене исторических эпох, литературных направлений* и т. д., будущие студенты-филологи приобретают определенные умения и навыки осуществления *исторического подхода* к изучению произведений, созданных в период Киевской Руси или эпоху классицизма, во времена «натуральной школы» или в советское время. *Сопоставляя литературные явления по близкородственной тематике, жанрам, стилям, композиции* и т. д., они накапливают некоторый опыт системного анализа.

Эти школьные умения базируются на двух универсальных и взаимодополняющих друг друга методах научного познания – *историческом* и *системном*. Однако эти же методы (подходы) в их взаимной связи лежат и в основе двух главных наук о литературе – истории и теории литературы – и соответствующих университетских дисциплин. Это служит, с нашей точки зрения, достаточным основанием, чтобы теоретическую подготовку начинающих студентов-филологов осуществлять с акцентом на развитие и совершенствование именно данных умений.

Первое из этих умений в условиях учреждения высшего образования должно приобрести статус **историко-функциональной компетенции**, поскольку *историко-функциональный подход* к изучению классических художественных текстов является для будущих словесников не только специфически литературным, но и педагогически действенным.

Он позволяет:

- связывать *историко-генетические* аспекты анализа литературного произведения с *функциональными*, соотносить *конкретно-историческое* в его содержании с *логическим* и *общечеловеческим*;

- воспринимать любое классическое литературное произведение как особую систему, основание которой «обращено в историческое *прошлое*, к истокам, корням, которые его «напитали» и породили, а «крона» устремлена в *настоящее* и *будущее*.

Овладевая этим подходом, будущий словесник учится, не отрывая продукты творчества писателя-классика от породившей их исторической почвы, представлять их как яркое явление эпохи, и, прежде всего, как достояние современных читателей, способное пробуждать живой отклик, вызывать «светлую радость *эстетического* переживания» [11, с. 95]. Это позволит понять, почему художественное произведение живо до сих пор, и в каком именно смысле живо, актуализировать вечные нравственно-эстетические ценности шедевра в сознании своих воспитанников [12, с. 79].

Самое главное в этой компетенции – способность видеть классику «свежими, нынешними» глазами, чувствовать её «болевые точки», выделять образовательные доминанты в тексте. Не учитывая читательского восприятия, сегодня невозможно пробудить у школьников живой интерес к художественной литературе, а, значит, и создать необходимые условия для полноценного освоения её духовно-нравственных богатств. «Современное синергетическое мировоззрение и познание включает «человека – абстрактного наблюдателя» – в бытие, а, следовательно, и в саму картину мира как органической, ответственной и решающей части бытия» [3, с. 55].

Второе школьное умение так же, как и первое, представляет собой дидактический эквивалент общенаучного метода познания, основанного на *системном* (или *междисциплинарном*) *подходе* к явлениям и процессам окружающего мира. Аналогом этого умения в педагогическом университете должна стать, по нашему мнению, ключевая компетенция, которую мы определяем как **метасистемную** или **межпредметную**.

Сам системный подход вызван потребностью в объединении, синтезе обособившихся аспектов и дробных разделов научного знания. Его применение направлено против односторонне закреплённого и возведённого едва ли не в «единственную и конечную цель научного познания вообще» метода аналитического разложения предмета изучения на части [13, с. 41]. Овладевая этим теоретико-методологическим подходом, студент-филолог учится устанавливать связи между частью и целым, как на *внутрипредметном*, так и *межпредметном* (внутрицикловом и межцикловом) уровнях.

Умение применять системный метод позволяет:

- на *внутрипредметном* уровне приводить весь сложный и разноликий мир литературы к целостному единству; освобождать анализ художественного произведения от излишнего академизма;

- на *межпредметном* (*внутрицикловом*, *филологическом*) уровне осваивать литературу и язык как две взаимосвязанные, целостные и динамически развивающиеся системы. Это позволяет формировать целостную картину развития русской словесности, начиная с X по XXI век [14, с. 212–214];

- на *межпредметном* (*межцикловом*, *искусствоведческом*) уровне рассматривать литературные произведения в контексте художественной культуры, как её неотъемлемую часть, так как именно эти связи имеют первостепенное значение для студента-филолога как будущего учителя словесного *искусства* в школе. Такой учитель «должен обладать большой широтой знаний, во-первых, в том искусстве, которое преподаёт, во-вторых, во всех смежных областях культуры» [15, с. 215–216]. Он тем успешнее решает свои «чисто предметные» задачи, чем полнее ориентируется на общую художественно-эстетическую культуру школьника (включая аудиовизуальную культуру, культуру зрительского (чувство цвета), слушательского (чувство ритма) восприятия) и развивает её.

У специалиста как образованного человека *специальное* и *общее* не разделяются между собой, а взаимодействуют друг с другом, взаимно обогащают друг друга. «Чем выше уровень общего образования, тем благоприятнее предпосылки для овладения специальным образованием, и, наоборот, хорошее специальное образование содействует углублению и развитию общего образования» [16, с. 92–93]. 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.

Таковы, с нашей точки зрения, ключевые компетенции, которые выделяются в качестве целевых ориентиров теоретической подготовки студентов-филологов.

Дети, подростки и юноши на протяжении всех лет обучения в школе, особенно на таких предметах, как язык (родной и иностранный) и литература, овладевают *коммуникативно-речевыми* – устными и письменными – умениями и навыками. Однако и важнейшим компонентом профессионально-педагогической культуры учителя-словесника, по определению, также является грамотная, логически выстроенная и в то же время образная *речь* – как устная, так и письменная. *Коммуникативные способности* выражают специфические черты профессии учителя, особенно учителя-словесника, являясь одной из главных его конституирующих характеристик. Поэтому на полных правах в состав ключевых компетенций практической направленности должна войти, по нашему мнению, и компетенция, которую мы определяем как *коммуникативно-деятельностную*.

Компетенции, о которых речь шла выше, базируются на мыслительных процессах, которые могут протекать исключительно во *внутренней* речи. Их формирование требует овладения такими интеллектуальными, мыслительными приемами и операциями, как обобщение, анализ и синтез. Но студент-филолог не может быть «немым теоретиком». В процессе учебного и в дальнейшем профессионального труда он должен обладать умениями выражать результаты своего общения с художественными или научно-критическими текстами не только во *внутренней* речи, но и речи *внешней*, в общении со школьниками. В таких речевых продуктах и посредством таких «информационных процедур», как монолог, диалог, учебное сообщение, доклад, лекция и т. д.

Только при этом условии он как посредник между книгой и школой сможет в полной мере реализовать первые две компетенции, т. е. достичь единства *мысли* и *действия* (воздействия на школьника): вызвать интерес школьников к книге посредством акцентирования внимания на всем наиболее актуальном и значимом в ней; «задействовать» не только рациональные, но и эмоционально-образные механизмы психики, используя как понятийные, так и образные возможности языка, «рацио» и «эмоцио».

Образный язык благодаря своей непосредственной убедительности и эмоциональности способствует уяснению понятий, категорий, выступая в качестве дополнительной опоры и конкретизации научных обобщений, а понятийное значение обретает дополнительную яркость и убедительность в наглядном образе. Зависимость здесь обоюдная: чем глубже понимание смысла, значения понятия, тем полнее, глубже и ярче восприятие художественной образности. «Только логическое освоение искусства слова убивает воображение и непосредственность эмоций, вызываемых чтением...» [17, с. 142].

Таким образом, необходимость качественного сдвига в развитии *школьных «умений учиться»* до уровня рассмотренных выше *ключевых компетенций студентов филологического факультета* мотивируется, по крайней мере, тремя детерминирующими факторами.

Во-первых, это *фактор социо-системный*. Основным содержанием процессов в современном социуме является смещение акцентов в сторону устойчивого развития человеческой цивилизации на базе *развития качества человека*, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе» [3, с. 5–9]. Образовательное пространство в наши дни должно обеспечить «максимально благоприятные условия для продвижения человека *по индивидуальной траектории развития*», способствовать формированию потребности человека в саморазвитии. Формирование готовности и способности учиться отвечает вызовам XXI века, требованиям международных образовательных стандартов, отражает рост конкуренции как между учреждениями высшего образования, так и между потенциальными абитуриентами, соответствует возросшему уровню ресурсного (материально-технического, учебно-методического, информационного, библиотечного) обеспечения университетов, укреплению кадрового потенциала и т. п. Базовые положения национальной политики в области образования связаны с интеграцией науки, культуры и образования, формированием, сохранением и наращиванием интеллектуального потенциала нации, универсальным развитием человеческих возможностей.

Во-вторых, это *фактор целостности личности как биосоциального существа*. Целостная личность формируется в целостном учебно-воспитательном процессе, ориентированном не только на *материальный* аспект образования (овладение знаниями), но и *формальный* эффект, связанный с личностным развитием. Успех обучения, образования, воспитания определяется сбалансированным подходом к ученику или студенту, это значит, задействующим все уровни организации человека –

физические, психические, интеллектуальные – отвечающим принципам как *природосообразности*, так и *культуросообразности*. Такой подход основывается на представлениях о целостной работе головного мозга, на гармоническом взаимодействии правого и левого полушарий (естественнонаучное основание компетентного подхода). Между тем как недостаток «знаниевого» подхода к обучению состоит в преимущественной направленности его, прежде всего, на стимуляцию левого полушария. В результате чего преподавание литературы в школе нередко подменяется преподаванием «школьного литературоведения»...

В-третьих – это *фактор современной миссии учителя, стратегических целей и задач его деятельности*. В модернизируемой сегодня системе высшего педагогического образования акцент все больше смещается с *предметной специализации* на *профессию* учителя. Начинающие педагоги всё больше ориентируются на формирование у школьников *метасвойств* воспитанности: жизненную позицию человека-деятели, способность к саморазвитию, активность и ответственность [3, с. 165]. Для выполнения этой миссии учитель должен обладать постоянной готовностью и способностью самому учиться на протяжении всей жизни. (Вспомним мысль К. Д. Ушинского о том, что учитель учит до тех пор, пока сам учится, пока открыт новому).

Выводы

Время предъявляет повышенные требования к качеству высшего педагогического образования. Соответствовать этим требованиям будущим преподавателям искусства слова невозможно без овладения ключевыми (базовыми, универсальными) компетенциями. Овладение *историко-функциональной компетенцией* позволит будущему специалисту подходить к процессам и явлениям с актуальной точки зрения, эффективно решать общечеловеческие злободневные проблемы с учетом историко-культурного опыта поколений. *Метасистемная компетенция* обеспечит формирование комплексного подхода в решении перспективных профессионально значимых задач. Овладевая этой компетенцией, студент-филолог учится устанавливать связи между частью и целым, постигать механизмы взаимодействия и взаимозависимости части и целого. Коммуникативные способности – главная конституирующая характеристика будущего педагога. Формирование *коммуникативно-деятельностной* компетенции призвано обеспечить действенность, эффективность, результативность речевой деятельности учителя-предметника, педагога-менеджера, ученого.

На наш взгляд, для того, чтобы будущий учитель-филолог, закончив педагогический вуз, обладал предметно-специализированными умениями и навыками мышления и речи, соответствующие ключевые компетенции у него необходимо целенаправленно формировать уже на этапе ранней профессионализации. Это позволит сместить акценты профессиональной подготовки с *преподавания*, активной академической деятельности профессорско-преподавательского состава, на *обучение*, активную образовательную деятельность самих студентов.

СПИСОК ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл СГД: РД РБ 02100.5.227-2013. – Введ. 01.09.2013 // Республиканский институт высшей школы [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://www.nihe.niks.by>. – Дата доступа: 27.06.2018.
2. Макаров, А. В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: компетентностный подход // Научно-методические инновации в высшей школе / под общ. ред. проф. А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – С. 11–28.
3. Управление качеством образования: теория и практика / под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск : Зорны верасень, 2009. – 560 с.
4. Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентного подхода : учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко ; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск : Зорны верасень, 2007. – 192 с.
5. Кошель, Н. Н. Концептуально-теоретические положения проектирования систем управления качеством образования / Н. Н. Кошель, С. Б. Савелова // Управление качеством образования: теория и практика : [сб. ст. / А. Г. Архипенко и др.] ; под ред.: А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск : Зорны верасень, 2009. – С. 214–246.
6. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 17–22.

7. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–39.
8. Равен, Дж. Психологическая диагностика компетентности / Дж. Равен. — М. : КОГИТО-ЦЕНТР, 1999. – 442 с.
9. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор // Университетская книга. – 1997. – № 4. – С. 15–20.
10. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов / А. Н. Сендер. – Минск : РИВШ, 1998. – 150 с.
11. Анисимов, В. И. Интегративные основы приобщения школьников к художественной культуре : пособие по спецкурсу для студентов-филологов / В. И. Анисимов. – 2-е изд. – Мозырь : Белый ветер, 1996. – 153 с.
12. Методика преподавания литературы в советской школе : хрестоматия / сост. А. Я. Роткович. – М. : Просвещение, 1969. – 375 с.
13. Кедров, Б. М. О марксистской истории естествознания / Б. М. Кедров. – М. : Знание, 1968. – 70 с.
14. Чечко, Т. Н. Ключевые филологические компетенции студентов педагогического университета на начальном этапе изучения русской словесности (синхронный и диахронный аспекты) / Т. Н. Чечко // Текст. Язык. Человек : материалы IV Междунар. науч. конф., Мозырь, 15–16 мая 2007 г. : в 2 ч. / Мозырь. гос. пед. ун-т. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2007. – Ч. 2. – С. 212–214.
15. Неменский, Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания : книга для учителя / Б. М. Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.
16. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. – М. : Педагогика, 1976. – 510 с.
17. Мирецкая, Н. В. Сопряжение. Комплексная работа по эстетическому воспитанию в школе : кн. для учителя. Из опыта работы / Н. В. Мирецкая. – М. : Просвещение, 1989. – 206 с.

Поступила в редакцию 15.03.2018

E-mail: tatyana.chechko@yandex.ru

T. N. Chechko

KEY COMPETENCES OF A STUDENT-PHILOLOGIST AT THE STAGE OF EARLY PROFESSIONALIZATION

In this article, an attempt is made to determine the optimal and sufficient composition of the key competences of the students-philologists relevant for the formation at the stage of early professionalization by means of literary disciplines.

Keywords: key competences, student-philologist, stage of early professionalization, historical-functional competence, metasytem competence, communicative-activity competence.