А.А.ЧУВАКИН
(г. Барнаул)

ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Подготовка филологов-русистов в настоящее время ведется в различных высших учебных заведениях – классических университетах, педагогических университетах, академиях и институтах, в вузах технических, медицинских, военных и пр.; при этом реализуются госстандарты, предназначенные для классических университетов или педагогических учебных заведений, причем в первом случае существует единый стандарт подготовки специалиста-филолога (в статье он рассматривается в проекции на подготовку филологов-русистов). Это, по сути дела, и создает проблему единого образовательного пространства подготовки филологов.

В названной проблеме обращает на себя внимание следующее.

Прежде всего: любой из госстандартов подготовки филологов есть госстандарт подготовки **филологов.** Филология как наука (точнее: совокупность наук и научных дисциплин) едина как клеточка, как исходная точка, на основе которой складывается содержание высшего филологического образования. В любом случае блоки учебных дисциплин общепрофессиональной и специальной подготовки (дисциплины специализации) имеют своими объектами те же объекты, что и филология как наука. Таковыми в современной филологии могут быть признаны естественный язык в его отношениях к другим знаковым системам (параязыку, искусственным языкам, вторичным моделирующим системам и др.); Homo Loquens как единство Человека Говорящего и Человека Слушающего[1]; текст[2].

Однако реально действующие госстандарты подготовки филолога-русиста различаются наполнением названных выше блоков – как со стороны содержания, так и со стороны объема даже одноименных дисциплин, требованиями к качеству подготовки специалиста. Более того, фактически существуют различия на уровне концептуального базиса отдельных учебных дисциплин, в числе составляющих которого (концептуального базиса) в настоящее время существенное место занимает отношение к проблеме фундаментального знания как знания застывшего или, напротив, развивающегося, как знания сугубо теоретического или, напротив, способного трансформироваться в методы работы с ним. Эти различия еще более глубоки на уровне реализации госстандартов в отдельно взятом учебном заведении. Таким образом, оказывается, что некоторая доля проблем проистекает совсем не из различий в стандартах и профиля учебного заведения. Возникает вопрос: насколько эти различия оправданны, если содержание образования есть, скажем в духе идей акад. Л.В.Щербы, функция науки?

Далее. Подготовка филологов, опять-таки в любом случае, ориентируется на определенные сферы профессиональной деятельности. Если изначально, в период введения госстандартов, рассматриваемые стандарты различались и сферами профессиональной деятельности выпускников классических университетов и выпускников педагогических вузов, то в настоящее время фактически такие различия стираются; за фактическим положением дел следует и образовательная деятельность вузов. Однако ключевая проблема, думается, не в названных различиях или, во всяком случае, не только в них. Она общая для всех вузов, осуществляющих подготовку филологов, и состоит, по моим оценкам, в следующем: как подготовить специалиста, способного к профессиональной деятельности в условиях развивающейся практической деятельности (исследовательской, преподавательской, переводческой, коммуникационной, редакторской и др.)? Разумеется, вузы накопили известный опыт решения данной проблемы. В классических университетах этот опыт включает в себя, например:

- введение учебных дисциплин, основным содержанием которых является изучение тенденций развития языка, литературы, фольклора, коммуникации – основных объектов филологии, а также основных объектов профессиональной деятельности филолога (история преподавания русского языка / литературы; тенденции развития языка массовой коммуникации; современный литературный процесс; общая и профессиональная риторика; современная коммуникация и др.);
- изучение методов профессиональной деятельности (методика преподавания языка / литературы; методика обучения красноречию; основы научного исследования по филологии; спичрайтинг; копирайтинг и пр.);
- введение дисциплин специализации прикладного характера (филологическое обеспечение документоведения / журналистики / связей с общественностью / информационно-издательской деятельности / искусствознания / современной коммуникации и др.) с включением производственной практики.

И еще об одном следует сказать. Социокультурная ситуация в современной России фактически (и юридически?) сменила, или, по крайней мере, скорректировала цели и приоритеты высшего профессионального, в том числе, разумеется, и филологического, образования. При этом оказалось, что эта смена, эта корректировка объективно совпали с тенденцией выдвижения в центр филологии фигуры Homo Loquens: смыслом и целью высшего филологического образования выступает теперь не вооружение человека системой знаний, умений и навыков, но подготовка человека, филологически образованного, т.е. компетентного в своей области, свободно владеющего предметом, а значит, способного проявить свою власть по отношению к нему (изучать его, трансформировать его в другие предметы и знание, способствовать его развитию / тормозить последнее, свободно коммуницировать по его поводу etc.), наконец сделать себя (и окружающих!) людьми, если угодно, более гармоничными.

И в этом случае немало проблем, общих для вузов, реализующих разные госстандарты. На мой взгляд, главная из них состоит поиске оптимальных способов и средств превратить студента, филолога in potentia, в Филолога, т.е., по выражению Г.О.Винокура, «лучшего из комментаторов и критиков», а не в «гробокопателя». Разумеется, известные решения практика работы факультетов и кафедр накопила. В классических университетах это, например:

- антропоориентированные учебные дисциплины (коммуникативная стилистика, интерпретация текста, практическая риторика и др.) и темы семинарских занятий («Диалогическая природа литературоведения»; «Важнейшие характеристики литературоведческого труда»[3]);
- развитие образовательных технологий, выдвигающих на первые роли процесс общения преподавателя и студента как равноправных и равно активных субъектов[4].

(Я далек от мысли, что приведенные в статье материалы из опыта вузов полностью обеспечивают решение рассматриваемых проблем; эти материалы значимы здесь как иллюстрации.)

Подведем некоторые итоги. Очерченная ситуация, во-первых, предопределяет, что образовательное пространство подготовки филологов не может не быть единым – как факт настоящего и-или как желаемый факт будущего, во-вторых, демонстрирует общность проблем, имеющих место в этом пространстве. Такова реальность; другое дело - усматриваем ли мы это единство? признаём ли эти проблемы общими?

---

[1] Имена «Говорящий» и «Слушающий» здесь используются как обозначение позиций соответственно левого и правого участников речекоммуникативного акта.

[2] Более подробно см.: Основы филологии: прогр. учебн. дисц. / Сост. А.А. Чувакин. Барнаул, 2003; то же / Информационный бюллетень Совета по филологии УМО по

классическому университетскому образованию. Пермь, 2004. № 7; Чувакин А.А. Курс основ филологии: к проблеме модернизации высшего филологического образования // Риторика в модернизации образования. М., 2004; его же. О курсе основ филологии // Языковая концепция регионального существования человека и этноса. Барнаул, 2005.

[3] Прозоров В.В., Елина Е.Г., Книгин И.А. Введение в литературоведение. Саратов, 2000.

[4] См., например: Кощей Л.А., Чувакин А.А. Методика «малых групп» как процесс активизации деятельности студентов на семинарском и практическом занятии // Совершенствование учебного процесса и новые формы обучения в университете. Пермь, 1990; Чувакин А.А., Шелепова Л.И. Блоковая технология обучения филологическим дисциплинам в условиях многоуровневой подготовки специалистов // Проблемы многоуровневой системы образования. Томск, 1994.Ч.П.

Опубликовано: Информационный бюллетень Совета по филологии. Ярославль, 2005. №9. С.89-91.