

УДК 378:[8+004.82/.85] (Высшее образование. Университеты. Академическое обучение. Язык. Языкознание. Лингвистика. Литература. Представление знаний. Сети знаний. Семантические сети. Фреймовые системы. Фреймы. Схемы. Сценарии. Обучение)

## ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЕРБАЛЬНЫХ МАКРОСИСТЕМ

© 2018 С.А.Голубков, Л.В.Куриленко

Голубков Сергей Алексеевич, доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы и связей с общественностью. E-mail: [golubkovsa@yandex.ru](mailto:golubkovsa@yandex.ru)

Куриленко Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой теории и технологии социальной работы. E-mail: [srludmila@mail.ru](mailto:srludmila@mail.ru)

Самарский университет. Самара, Россия

Статья поступила в редакцию 01.10.2018

*Предмет статьи:* информационная компетентность студента филолога. *Объект статьи:* формирование информационной компетентности у студента-филолога. *Цель работы:* выявить условия формирования информационной компетентности у студента-филолога. *Методология работы:* в статье рассматриваются научно-методологические подходы к изучению студентами-филологами вербальных макросистем. Анализируется современная профессиональная подготовка студентов-филологов, исследуются условия формирования информационной компетентности студента-филолога при изучении вербальных макросистем. *Результаты работы:* диалоговое взаимодействие определено условием формирования информационной компетентности у студента-филолога. *Область применения результатов:* система высшего образования, система профессиональной подготовки студента-филолога. *Вывод.* Диалоговое взаимодействие позволяет акцентировать внимание студента-филолога на сложность и многообразие вербальных макросистем, с одной стороны, а с другой стороны, диалоговое взаимодействие позволяет участникам диалога стать равноправными субъектами деятельности, что отвечает идее гуманизации высшего образования.

*Ключевые слова:* вербальные макросистемы, профессиональная подготовка студента-филолога, диалоговое взаимодействие, условия формирования информационной компетентности студента-филолога

*Введение.* Художественное мышление имеет системный характер. Что бы ни выходило из-под пера писателя – маленький рассказ, эпиграмма, одноактная пьеса, развернутая повесть, масштабный многотомный роман – все это будет представлять собой иерархическую многоуровневую художественную систему. Писатель создает виртуальные миры, все элементы которых целесообразно связаны между собой и подчинены системным отношениям. В литературе все эти системы не только соотносятся между собой, но и непротиворечиво вставляются друг в друга по принципу своеобразной эстетической «матрешки». Так, система персонажей, система сюжетно-фабульного единства или система хронотопа входит в качестве компонента в целостную систему всего литературного произведения. В свою очередь произведение находит свое законное место в более сложной системе, какой является творчество писателя, рассмотренное во всем его объеме. Далее творчество писателя, будучи динамичной

художественной системой, включается как слабое в еще более грандиозную систему – историко-литературный процесс, а тот, соответственно, выступает частью более сложного и тоже системного образования – культурной эпохи.

Тут мы имеем дело с особыми макросистемами. Макросистема состоит из систем разного смыслового объема и масштаба. Иерархичность макросистемы на порядок сложнее иерархичности простой системы.

Работа с такими системами в образовательном процессе требует особой информационной компетентности от обучающихся и обучающихся. И это понятно. Охватывая взглядом систему всю целиком, преподаватель и его студент не могут ограничиться какими-то частностями, пусть и очень интересными, упуская при этом доминанты всей макросистемы.

Разумеется, тут продуктивным может оказаться интегративный подход, когда субъекты образовательного процесса широко используют нара-

ботки смежных гуманитарных наук (истории, философии, психологии, искусствознания) для формирования необходимого широкого культурного кругозора.

*Анализ проблемы.* Филолог имеет дело с самыми различными объектами своего профессионального внимания, объектами, требующими специфического аналитического инструментария для адекватного и разностороннего осмысления. Это и отдельное литературное произведение, и творчество писателя, и художественное направление, и жанр. Но есть среди этих объектов и такие, которые мы отнесли бы к вербальным многокомпонентным макросистемам: 1) *историко-литературный процесс*; 2) *литературоведение как наука*. Рассмотрим поподробнее.

Историко-литературный процесс имеет свои внешние, поверхностные уровни. Это так называемая литературная *среда* (окружение, литературный быт), включающая в свой состав литературные кружки, эстетские салоны, артистические кафе, литературные организации с их непременными манифестами. Тут складываются определенные модели так называемого «творческого поведения». Скажем, в русской литературной среде начала XX века формировался специфический тип поэта-эстрадника.

Но сам же собственно литературный *процесс* безмерно сложнее. Это движение в историческом времени типов художественного сознания, смена стилевых тенденций, развитие жанровой системы, взаимодействие писательских индивидуальностей, изменение баланса традиционного и новаторского, развитие организационных форм писательской жизни. Понятие историко-литературного процесса включает и различные проблемы взаимодействия творчества писателей с общественно-политическими движениями и философскими учениями. Так, многое в литературном процессе 1820-х годов будет непонятым вне сложного, многокомпонентного понятия «декабризм». Точно так же и «соловьевство», на которое так охотно ссылались и А. Блок, и Вяч. Иванов, и Андрей Белый, представляет интерес и для историка, и для философа, и для историка литературы. Вычленение «евразийских» идей в творчестве писателей, принадлежавших к «первой волне» русской эмиграции, тоже возможно при применении комплексных исследовательских подходов. Изучение литературного процесса приводит исследователя в область исторической поэтики (исследование динамики развития и смены художественных форм).

Историко-литературный процесс отличается своей многоуровневостью (философский, социальный, нравственный, идеологический, собственно эстетический уровни). Возникает проблема границ предмета изучения, предполагающая различные пути решения: описание процесса как единого целого; описание разных течений и систем внутри процесса; описание разных параллельных процессов. При изучении литературного процесса исследователь обращает внимание на смену условий самого бытования литературы. Специалист выстраивает различные варианты построения истории русской литературы XX века, что связано со своими сложностями (проблема несовпадения времени написания произведения, времени его опубликования, времени читательской рецепции). Литературовед должен определить степень авторитетности рукописного текста, решая тем самым задачу культурной валоризации произведения. При исследовании литературного процесса литературовед обязан учитывать внешние и внутренние факторы, идеологические, аксиологические и эстетические аспекты, возможности сравнительного подхода при построении истории литературы. Компаративистские исследовательские ракурсы предполагают разные виды продуктивного аналитического сопоставления (сравнительное изучение литератур русского зарубежья и метрополии, литератур официоза и андеграунда, инокультурных и межлитературных взаимодействий, сопоставление аналогичных явлений и процессов в разных видах искусства и в разных культурных полях). Исследователь при оценке историко-литературного процесса неизбежно затрагивает категорию культурной эпохи. Существует своя типология эпох: эпохи цивилизационные и историко-культурные; эпохи стабильные и переходные. Определенную сложность представляет изучение современного этапа в истории литературы, поскольку возникает необходимость распределения явлений по соответствующим стратам ценностной иерархии (профессиональное – дилетантское, мейнстримное – маргинальное, инновационное – неинновационное, актуальное – неактуальное).

При изучении литературного процесса важной проблемой является установление *границ* между культурными (и, в частности, литературными) эпохами. Где конкретно кончается одна эпоха и начинается другая? Об этой важной проблеме пишет М.О. Чудакова в статье «Русская литература XX века: проблема границ предмета изучения» [7], уделяя внимание соотношению таких масси-

вов, как русская литература начала XX века, советская литература, литература русского зарубежья. Появляются соблазны либо рассматривать всю русскую литературу XX века как единый поток, гомогенный процесс, либо особо выделять советскую литературу как официозную, подчиненную задачам политической пропаганды. Однако и в том, и в другом случае конкретные писательские судьбы, конкретные произведения, конкретные художественные явления не будут помещаться в прокрустово ложе примитивных и усредняющих схем. «Схема схемы» удобна для исследователя своей простенькой наглядностью, но она зачастую внеположна всему многообразию эстетических явлений и процессов.

Конечно, порой сама поступь времени, становящегося политической историей, прочерчивает такую зримую границу. М.О. Чудакова отмечает:

«В 1985 – 1986 гг. обозначилась возможность стабилизации этой границы. Осенью 1991 г. она определилась с необратимостью. Советский Союз перестал быть коммунистической державой и вслед за тем распался. Россия стала самостоятельным государством и вступила в постсоветский период своей истории. Литературная современность резко отделилась от того, что осталось в прошлом: отмена цензуры и идеологического диктата создала принципиально иные, чем в советское время, условия литературного процесса. Возник обширный предмет изучения – *советская цивилизация* (подобный в известном смысле всем прекратившим, в силу тех или иных причин, свое развитие цивилизациям). Частью его стала русская *отечественная литература советского времени*. Возникли новые возможности для изучения истории этой литературы» [7].

Еще одна вербальная макросистема – литературоведение как совокупность целого ряда наук (фольклористика, история литературы, теория литературы, текстология и т.д.).

Литературовед может в качестве объекта своего исследования избирать и состояние самой науки – литературоведения. Подобная ситуация есть во многих науках, ведь существует даже специфическая область – науковедение. Это наука о науке, исследование результатов, накопленных прошлыми эпохами научного развития, классификация направлений, прогнозирование новых путей. Отечественное литературоведение имеет в своем арсенале наследие академических школ (мифологической, культурно-исторической, сравнительной, психологической, формальной, социологической, семиотической и т.д.). Данные школы принципиально отличались друг от друга тем, *что* именно рассматривали как генеральную основу литературы: 1) осколки мифологической системы; 2) отражение («документ») эпохи; 3) от-

ражение заемных сюжетных схем; 4) фиксацию социально-психологических типов; 5) интуитивные озарения художника; 6) совокупность приемов; 6) отражение социальной стратификации.

Современный литературовед стремится заполнить досадные лакуны, возникшие в связи с экстралитературными факторами (крайности идеологической борьбы, «железный занавес»). Так, пока еще мало изученной остается область зарубежной русистики – работы литературоведов и литературных критиков, профессионально формировавшихся в условиях эмигрантского изгнания. А ведь русистика – это достаточно широкое понятие, включающее такие гуманитарные сферы, как философия, история, искусствоведение, лингвистика, культурология, литературоведение. Можно проследить этапы становления зарубежной русистики. Можно задаться вопросом – как складывались творческие взаимоотношения иностранных русистов и русистов из числа русскоязычных эмигрантов XX века? Что это было – союз, независимо-параллельное существование или конфликт? Размышления о состоянии зарубежной русистики неизбежно приведет к изучению важнейших периодических изданий, научных публикаций, форумов, дискуссий. Потребуется систематизировать направления современной русистики, установить их связь, как с отечественными академическими литературоведческими школами прошлого, так и с основными научными школами в западном литературоведении (компаративистика, интуитивизм, фрейдизм, «новая критика», структурализм и семиотика, рецептивная эстетика и т.д.). Литературовед может сделать обзор сложившихся вполне самостоятельных тематических направлений зарубежной русистики (изучение творчества Е. Замятина, Б. Пастернака, М. Цветаевой, М. Булгакова, О. Мандельштама, А. Солженицына и т.д.). Разумеется, есть своя специфика как в истории формирования, так и в методологии англоязычной, франкоязычной, немецкоязычной, славянской, азиатской русистики. При оценке научного вклада зарубежной русистики в гуманитарную науку литературовед неизбежно затронет такие аспекты, как переводческая, просветительская и издательская деятельность русистов, рассеянных по различным континентам и культурным центрам планеты.

При изучении названных нами вербальных макросистем чрезвычайно острой становится проблема критического отношения к источникам информации, к их авторитетности и научной достоверности. Студенты зачастую с избыточным доверием относятся к информации, почерпнутой из разнородных Интернет-источников, попадая в ловушку фейковой и квазинаучной фактографии.

Литературоведение за три века своего существования выработало набор надежных аналитических методов, к которым можно отнести историко-генетический, биографический, системно-целостный, историко-функциональный, мифопоэтический, культурологический, семиотический. Они дополняют друг друга, обогащая взгляд исследователя на любое литературное явление. Они помогают выявить внутренние связи в иерархически организованных системах, будь то отдельное произведение или литературный процесс в целом.

Серьезной проблемой оказывается проблема *бытования* литературных произведений. История отечественной литературы последних двух столетий показывает, что завершённые произведения доходили до своего читателя, как в печатном виде, так и в рукописном (так называемые «списки»). Доходили как с цензурными купюрами, уродовавшими художественный текст, так и без подобных «хирургических» вмешательств. До читателя мог доходить в иных случаях пересказ текста, косвенный отклик на текст, упоминание о наличии текста и т.д.

Еще одна проблема связана с меняющейся *актуализацией* литературных ценностей. Каждая эпоха считывает смыслы вербальных макросистем по-своему. Возникают новые формы прочтения и оценки. Приобретает расширительную семантику выражение «Перевод литературного произведения на другие языки». Речь идет не только о переводе на иностранные языки, но и на «языки» других видов искусства (иллюстрация, инсценировка, экранизация). Да и сочинение «по мотивам», пародирование, перефразирование – это тоже специфичный «перевод» литературного текста-первоисточника, преобразование его в новый текст-отражение.

Продуктивно решить задачу многоаспектного изучения вербальных макросистем особенно помогает *культурологический подход*, предполагающий рассмотрение литературных явлений в системе культуры. Можно выделить потенциально результативный семиотический подход, когда все культурное пространство изучается как огромная знаковая система.

В связи с этим возникает проблема подготовки студентов-филологов к изучению рассмотренных выше вербальных макросистем, в частности проблема формирования их информационной компетентности и условий для ее формирования.

*Заключение.* Как известно, компетентность понимают в нескольких значениях: первое – это

способность к осуществлению реального, жизненного действия и квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность; поскольку у любого действия существуют два аспекта – ресурсный и продуктивный, то именно развитие компетентности определяет превращение ресурса в продукт [6]; второе – потенциальная готовность решать задачи со знанием дела, включающая в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагающая знание существа проблемы и умение ее решать, постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, т. е. обладание оперативным и мобильным знанием [3]; третье – обладание определёнными компетенциями, т.е. знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить суждения и принимать решения [5]. Остановимся на последнем значении понятия «компетентность», поскольку согласно актуализированному ФГОС ВО 3+ процесс профессиональной подготовки понимается как процесс формирования ряда компетенций, в сумме предполагающих наличие фундаментальных знаний не только в области филологии, но и в области других наук, овладение опытом профессиональной деятельности, а также навыки и умения творческой деятельности.

Возникает вопрос о сензитивных условиях формирования информационной компетентности студентов-филологов. Учитывая, что профессия «филолог, преподаватель-филолог» входит в группу профессий «человек-человек», считали, что в качестве таких условий могут выступить ситуации диалогового взаимодействия с целью возможности познания структуры вербальных макросистем, с одной стороны, и расширения информационного поля будущего филолога, с другой стороны.

Известно, что диалог выступает как средство организации общения, как совместный поиск общей позиции (М.С. Каган) в конкретных учебно-познавательных ситуациях. Методологические основы теории диалога получили обоснование и развитие в работах М.М. Бахтина, который считал диалоговые отношения универсальным явлением, пронизывающим все проявления и отношения человеческой жизни. Внедрение диалоговых учебно-познавательных ситуаций способствует созданию специфической обучающей среды, в которой ее субъекты в непринужденной форме могут приобщиться не только к миру науки, но и

к миру друг друга. Мы под диалоговым взаимодействием понимаем процесс выработки новой дидактической информации, единой для общающихся людей и позволяющей им, сохраняя свою индивидуальность, расширять свое нечто уникальное, обогащать имеющийся опыт и овладевать новыми средствами профессиональной деятельности. Диалоговое взаимодействие превращается в процесс взаимообучения, который способствует взаимообогащению его субъектов посредством приращения новой профессиональной информации, детерминирующей восхождение к новому опыту деятельности, обогащение представлений о профессиональной деятельности.

В условиях диалогового взаимодействия задача формирования информационной компетентности студентов-филологов будет протекать на высоте их конструктивных возможностей, осуществляться в динамике столкновения различных точек зрения, постижения через проявления другого иной информации, возможности к риску принятия на себя свободной ответственной позиции. Только в этом случае современный процесс профессиональной подготовки студентов-

филологов будет направлен на полноценное развитие как общекультурных и общепрофессиональных, так и на развитие профессиональных компетенций.

*Вывод.* Таким образом, суть диалогового взаимодействия системы профессиональной подготовки студентов-филологов, на основе компетентностного подхода, отличается от традиционной, для которой были характерны некая односторонность и однонаправленность, «монология» (М.М. Бахтин). Диалоговое взаимодействие заключается, с одной стороны, в организации процесса подготовки с целью формирования информационной компетентности, позволяющей акцентировать внимание на сложность и многообразие вербальных макросистем. С другой стороны, такое взаимодействие осуществляется на принципах сотрудничества и партнерства, это позволяет участникам диалога стать равноправными субъектами, взаиморазвивающимися в совместной деятельности, что в полной мере отвечает идеям гуманизации современного высшего образования.

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., Искусство, 1979. 445 с.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
3. Знание. Понимание. Умение // Высшее образование для XXI века № 11, 2010: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/11>
4. Каган М.С. Мир общения. М., Политиздат, 1988. 319 с.
5. Русова Н.Ю. Современные технологии в науке и образовании. Магистерский курс. Программа и терминологический словарь. Н. Новгород, НГПУ, 2002. 30 с.
6. Смолянинова О.Г. Формирование информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедийных технологий // Информатика и образование. 2002. № 9. С.5 – 9.
7. Чудакова М.О. Русская литература XX века: проблема границ предмета изучения // Toronto Slavic Quarterly. University of Toronto. Academic Electronic Journal in Slavic Studies. 2006. № 18. P. 21 – 29.

## FORMATION OF THE STUDENT-PHILOLOGIST OF INFORMATION COMPETENCE AT THE STUDY OF VERBAL MACROSYSTEMS

©2018 S.A. Golubkov, L.V. Kurilenko

*Sergey A. Golubkov, doctor of philology, professor of the department of russian and foreign literature and public relations.*

*E-mail: [golubkovsa@yandex.ru](mailto:golubkovsa@yandex.ru)*

*Lyudmila V. Kurilenko, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of theory and technology of social work. E-mail: [srludmila@mail.ru](mailto:srludmila@mail.ru)*

Samara University. Samara, Russia

*The subject of the article:* information competence of a philologist student. *The article:* formation of information competence of a student philologist. *Purpose of work:* to identify the conditions for the formation of information competence in a student-philologist. *Methodology of work:* the article discusses the scientific and methodological approaches to the study of philological students verbal macrosystems. The modern vocational training of philology students is analyzed, the conditions for the formation of the information competence of a philologist student in the study of verbal macrosystems are investigated. *Result of work:* interactive interaction is determined by the condition for the formation of information competence in a philologist student. *The scope of the results:* higher education system, system of vocational training of a student-philologist. *Conclusion.* Interactive interaction allows to focus the

attention of a student-philologist on the complexity and diversity of verbal macrosystems, on the one hand, and on the other hand, dialogue interaction allows dialogue participants to become equal subjects of activity that meets the idea of humanizing higher education.

*Keyword:* verbal macrosystems, vocational training of the student-philologist, dialogue interaction, conditions for the formation of the information competence of the student-philologist.

1. Baxtin M.M. *E`stetika slovesnogo tvorchestva (Aesthetics of verbal creativity)*. M., Iskusstvo, 1979. 445 p.
2. Verbizkij A.A. *Kompetentnostny`j podxod i teoriya kontekstnogo obucheniya (Competence approach and the theory of contextual learning): materialy` k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminaru 16 noyabrya 2004 g. M., Issledovatel`skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 84 p.*
3. *Znanie. Ponimanie. Umenie (Knowledge. Understanding. Skill)*. *Vy`sšee obrazovanie dlya XXI veka* № 11, 2010: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/11>
4. Kagan M.S. *Mir obshheniya (World of communication)*. M., Politizdat, 1988. 319 p.
5. Rusova N.Yu. *Sovremennyye tekhnologii v nauke i obrazovanii. Magisterskij kurs. Programma i terminologicheskij slovar` (Modern technologies in science and education. Master's course. Program and terminology dictionary)*. N. Novgorod, NGPU, 2002. 30 p.
6. Smolyaninova O.G. *Formirovanie informacionnoj i kommunikativnoj kompetentnosti budushhego uchitelya na osnove mul`timedijny`x tekhnologij (Formation of information and communicative competence of the future teacher on the basis of multimedia technologies)*. *Informatika i obrazovanie*. 2002. № 9. P.5 – 9.
7. Chudakova M.O. *Russkaya literatura XX veka: problema granicz predmeta izucheniya (Russian literature of the XX century: the problem of the boundaries of the subject of study)*. *Toronto Slavic Quarterly. University of Toronto. Academic Electronic Journal in Slavic Studies*. 2006. № 18. P.. 21 – 29.