

УДК 378

Инновационная модель формирования коммуникативной компетенции будущего педагога

An innovative model of the formation of the communicative competence of a future teacher

Ерохина Е.Л., Московский педагогический государственный университет, el.erokhina@mpgu.su

Erokhina E., Moscow Pedagogical State University, el.erokhina@mpgu.su

DOI: 10.34772/KPJ.2020.141.4.012

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, педагогический дискурс, академический дискурс, академическая грамотность, педагогическая риторика.

Keywords: communicative competence, pedagogical discourse, academic discourse, academic literacy, pedagogical rhetoric.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью разработать эффективную модель формирования коммуникативной компетенции студентов, осваивающих программы педагогического образования, с учетом специфики профессиональной деятельности педагога, которая относится к сфере повышенной речевой ответственности. Цель статьи – раскрыть концепцию, основные принципы, структуру и содержание успешно реализуемой в МПГУ двухуровневой модели формирования коммуникативной компетенции студентов. В статье показано, что эта система позволяет преодолеть коммуникативный разрыв между педагогическим (школьным) и академическим (университетским) дискурсом на первом этапе и сформировать необходимые для профессионального педагогического общения коммуникативно-речевые умения бакалавров на втором этапе. Предложены конкретные методические приемы, позволяющие организовать учебную деятельность студентов.

Статья предназначена для работников системы высшего образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Abstract. The relevance of the article is due to the need to develop an effective model for the formation of communicative competence of students who are studying pedagogical education programs, taking into account the specifics of the professional activity of the teacher, which belongs to the sphere of increased speech responsibility. The purpose of the article is to reveal the concept, basic principles, structure and content of the two-level model of formation of students' communicative competence successfully implemented at MPSU. The article shows that this system allows to overcome the communicative gap between pedagogical (school) and academic (University) discourse at the first stage and to form the communicative and speech skills of bachelors necessary for professional pedagogical communication at the second stage. Specific methodological techniques that allow students to organize their educational activities are proposed.

The article is intended for employees of the higher education system, heads of educational organizations, and researchers.

Введение. Студент, осваивающий программу педагогического образования, нацеленный на овладение профессией, которая относится к сфере повышенной коммуникативной ответственности, должен пройти сложный путь развития и совершенствования себя как речевой личности. Поступив в университет, он совершает переход из педагогического дискурса, в котором имел статусно-ролевую характеристику «ученик», в пространство вузовского академического

дискурса, который «возникает на пересечении открытого множества первичных дискурсов – научного, образовательного, административного, управленческого и пр.» [5], а на завершающем этапе своего обучения должен обладать компетенциями, позволяющими ему вернуться в педагогический дискурс, но уже в роли учителя.

Таким образом, учебные дисциплины и модули коммуникативной направленности в программах подготовки будущих учителей

имеют сегодня особое значение, должны представлять собой систему своеобразного «коммуникативного сопровождения» студента на разных этапах его обучения, должны быть направлены на решение актуальных на каждом этапе обучения коммуникативных задач, формировать в своей совокупности культурно-речевую среду, в которой формируется речевая личность современного учителя.

Сегодня очевидно, что для подготовки учителя любого предмета недостаточно включить в учебный план вуза традиционную дисциплину «Русский язык и культура речи». В настоящей статье будет представлена инновационная модель формирования коммуникативной компетенции бакалавров образования.

Методология исследования. В основе разработки инновационной модели формирования коммуникативной компетенции будущих учителей лежат исследования в области риторики и педагогической риторики (исследования В.И. Аннушкина, А.А. Волкова, Н.А. Ипполитовой, Т.А. Ладыженской, А.А. Леонтьева, А.К. Михальской, И.А. Стернина и др.); результаты констатирующего эксперимента (анкетирование, анализ и сопоставительный анализ устных и письменных речевых произведений студентов 1 и 4 курсов); педагогическое наблюдение за процессом опытного обучения и анализ его результатов.

Результаты исследования. Ключевое понятие, лежащее в основе концепции представленной нами модели, – коммуникация – многозначно и имеет междисциплинарный характер. Однако, когда речь идет о коммуникации в сфере образовательной деятельности, мы говорим о речевом взаимодействии, и, следовательно, под обучением коммуникации понимаем обучение эффективному речевому взаимодействию в пространстве педагогического и академического дискурсов.

Именно два указанных дискурса определили содержание и структуру разработанной и внедренной в МПГУ модели формирования коммуникативной компетенции будущих учителей. На первом этапе реализуется «адаптационный» учебный курс (в МПГУ это учебная дисциплина базовой части учебного плана для первокурсников всех направлений и профилей подготовки «Речевые практики»), позволяющая преодолеть существующий сегодня колоссальный разрыв между школьным (педагогическим) и университетским (академическим) дискурсом. На втором этапе – курс, ориентированный на обучение студентов

решению коммуникативных задач в профессиональной педагогической сфере (в МПГУ это дисциплины вариативной части учебного плана: «Педагогическая риторика», «Педагогический дискурс», «Тренинг профессионального педагогического общения», «Культура речи современного учителя» и др., разработанные с учетом особенностей программ, реализуемых разными факультетами и институтами).

Охарактеризуем подробнее каждый их этапов.

Цель первого этапа – сформировать коммуникативно-речевые умения студентов, необходимые для успешного осуществления учебной деятельности в коммуникативном пространстве вуза. Наблюдение за общением первокурсников в академической среде и анализ их речевых произведений демонстрирует существенный коммуникативный разрыв между школьным дискурсом, в котором первокурсник выступал в роли ученика, и вузовским академическим дискурсом, в котором он выступает в роли студента (бакалавра), а впоследствии и молодого ученого.

Отмеченный нами разрыв обусловлен целым рядом причин. Назовем некоторые.

Школьный и академический дискурсы имеют объективные различия: различаются статусно-ролевые характеристики участников («учитель – ученик» – это не «профессор – студент»); прототипное место общения (школьный класс отличается от лекционной аудитории, помещения кафедры и лаборатории); жанровый репертуар (см. об этом далее в статье). Однако подавляющее большинство первокурсников называет преподавателей учителями, а занятия уроками; больше половины из опрошенных нами первокурсников признались, что не видят разницы между общением в школе и в вузе. Разница дискурсов не осознается первокурсниками, в частности, потому, что они лишены сегодня своеобразного переходного этапа: устного вступительного экзамена в стенах университета, который с коммуникативной позиции представляет собой первый опыт академического общения.

Неготовность первокурсников к эффективному академическому общению обусловлена и общим снижением речевой культуры молодежи. Анализ учебных текстов, созданных студентами первого курса, их эпистолярных высказываний (в электронной переписке с преподавателями) подтверждают слова О.Б. Сиротининой о том, что молодежи сегодня присущи преимущественно литературно-

разговорный и фамильно-разговорный типы речевой культуры: «Основным признаком этих типов является владение их носителями только одной функциональной разновидностью литературного языка – только системой разговорной речи. Совершенно беспомощными носители разговорных типов оказываются в любой официальной ситуации, с трудом справляются с письменными формами коммуникации из-за сбивчивости речи, отсутствия логики текстообразования, привычки только к диалогической, но не монологической речи» [10]. Цифровое взаимодействие, развивающееся в современной академической среде, требует от студентов соблюдения иерархических ограничений при вертикальной коммуникации, использования обязательных компонентов текста официального письма (приветствие, уведомление о цели отправления письма, подпись и др.). Приведем высказывания преподавателей: «В письмах они обычно не пишут ничего, никакого приветствия. В основном, просто присылают задания и все», «Оформлять письма правильно не умеют»; «Немногие студенты пишут в письмах приветствие, обращаются и ставят подпись».

Одной из важнейших причин обсуждаемого нами коммуникативного разрыва является различие в требованиях к коммуникативным умениям обучающихся в школе и вузе. Выпускники школы часто испытывают затруднения при освоении вузовской программы именно потому, что не умеют извлекать и обрабатывать информацию из устного (лекция) или письменного (научная статья) источника, не знают особенностей, этических и коммуникативных норм академического общения и не владеют академическим письмом (конспекты, рефераты, рецензии, аннотации, экспозиторные эссе), не умеют выступать публично, не знакомы с риторическими правилами участия в дебатах и дискуссиях и др.

В то же время, например, программа дисциплины «История» для первого курса МПГУ, которая относится к социально-гуманитарному модулю базовой части бакалавриата, предусматривает, что уже в первом семестре студенты должны составлять аннотации информационных ресурсов, создавать презентации результатов исследовательской и проектной деятельности, готовить рефераты, составлять рецензии, писать эссе, участвовать в дискуссиях и дебатах.

Причина существующих сегодня проблем преемственности между школой и вузом в а

спекте коммуникативного развития обучающихся, кроется, к большому сожалению, в банальном невыполнении требований стандарта (во ФГОС ООО и СОО есть требования к созданию рефератов, докладов, владению приемами чтения текстов разных функциональных стилей и пр.). Дело в том, что те коммуникативные умения, которые необходимы выпускнику для продолжения образования, не проверяются КИМаи ЕГЭ (а ведь именно контрольные процедуры сегодня – грустно это признавать – расставляют приоритеты в организации образовательной деятельности), учителя зачастую игнорируют сущность феномена «компетенция» как осознанного «умения на вырост» – умения, которое пригодится за пределами школы. Так, например, в итоговом «декабрьском» сочинении в качестве иллюстрации собственных рассуждений можно использовать научную и научно-популярную литературу, критику, однако автору статьи, за пять проанализированного более 2500 сочинений выпускников, не встретилось ни одного подобного примера.

Добавим к этому, что массированная подготовка к ЕГЭ не способствует развитию устной монологической речи учащихся. Устному развернутому ответу на уроке не уделяется сегодня должного внимания, а доклад или сообщение в школе представляют собой чаще всего чтение с листа.

И наконец, отметим распространенное сегодня в образовательном процессе школы исследовательское обучение, которое при формальном подходе к нему способствует порождению наукоподобных профанных текстов, то есть высказываний, лишенных коммуникативного замысла, имеющих лишь внешние признаки текста.

К сожалению, порой даже те учащиеся, которые, казалось бы, вовлечены в исследовательскую деятельность, не приобретают умений читать тексты учебно-научных жанров и создавать на их основе вторичные тексты (конспект, реферат, аннотация), оформлять эти тексты в соответствии с нормами академической культуры (отсутствие плагиата, цитирование, список литературы и др.), представлять научные доклады и др.

Все сказанное выше убеждает в том, что, не устранив разрыва между уровнем коммуникативной компетенции выпускника и требованиями академического общения в университете, невозможно обеспечить организацию успешной учебной деятельности студентов.

Очевидно, что необходима адаптационная речеведческая учебная дисциплина, закладывающая основы коммуникативной культуры первокурсников, без которой невозможна их академическая успешность [2].

Разработанный кафедрой риторики и культуры речи МПГУ курс «Речевые практики» опирается, с одной стороны, на идеи научной школы Т.А. Ладьженской «риторика общения», а с другой стороны – на современный мировой опыт развития коммуникативной компетенции студентов.

Своеобразным прототипом курса «Речевые практики» является концепция «академической грамотности» (*academic literacy*), которая наряду с цифровой грамотностью составляет так называемую новую грамотность – грамотность человека в век информационных технологий.

Содержание курса разработано на основе интегративной модели речи: речь как знаковая система, как средство общения, как психофизиологический процесс, как деятельность, как особое свойство личности [9].

Основными содержательными компонентами курса «Речевые практики» являются: «Стратегии чтения и понимания учебного и научного текстов»; «Приемы создания текстов различных жанров в ситуации учебно-научного общения»; «Письменная речевая культура».

На занятиях первокурсники осваивают нормы и постулаты общения, этические и коммуникативные нормы, академическую культуру и академическую грамотность, речевой поступок личности, источники информации в современном обществе; стратегии предтекстовой, текстовой и послетекстовой деятельности при работе с учебными и научными текстами, приемы создания самопрезентации, вторичных текстов (конспект, реферат, рецензия); овладевают мастерством публичного выступления (торжественная речь, аргументирующая речь, информирующая речь, дискуссионная речь, сообщение, доклад); отрабатывают трудные случаи орфографии и пунктуации.

Дисциплина «Речевые практики» решает и аксиологические задачи, приобщая первокурсников к системе академических ценностей, «среди которых важнейшее место занимает уважение авторитетов, осознание диалогической сущности науки, преемственности в открытии нового знания» [3]. В коммуникативном пространстве вуза это выражается в функционировании большого количества вторичных текстов, являющихся результатом чтения, понимания, интерпретации

студентами научных и учебно-научных текстов-источников.

Хотя уже в начальной школе учащиеся начинают овладевать разными видами пересказа, постепенно формируется умение писать изложения (Т.А. Ладьженской разработана система изложений и методика обучения их написанию [6, с.284-287]), умения, сформированные в школе, оказываются явно недостаточными в ситуации академического общения. Научные тексты, с которыми знакомятся студенты на первых этапах обучения в вузе, превосходят меру посильной трудности, требуют для своего постижения наличия у первокурсников глубоких фоновых знаний и развития специальных коммуникативных компетенций.

В курсе «Речевые практики» студенты рассматривают вторичный текст как особый тип текста, осмысливают его роль в академическом коммуникативном пространстве и, самое главное, овладевают умением создавать вторичные тексты разных жанров.

Освоение приемов создания вторичных текстов в ситуации академического общения осуществляется в соответствии с принципами деятельностного подхода: в ходе специально организованной учебной деятельности студенты усваивают теоретические сведения об особенностях разных жанров вторичных текстов, полученные знания применяются при решении учебных (риторических) задач, направленных на обучение созданию вторичных текстов.

Второй этап разработанной нами модели формирования коммуникативной компетенции студентов, осваивающих программы педагогического образования, – осуществление перехода из пространства академического дискурса в педагогический (школьный), в ролевую позицию учителя.

Именно на этом этапе происходит формирование и развитие коммуникативно-речевых умений студентов, необходимых для профессионального педагогического общения: «умения анализировать и создавать профессионально значимые типы высказываний; анализировать коммуникативно-речевые ситуации, характерные для профессиональной деятельности учителя; решать коммуникативные и речевые задачи в конкретной педагогической ситуации общения; применять полученные знания и умения в новых, постоянно меняющихся условиях педагогического общения; стремления к познанию сути педагогического речевого идеала как компонента педагогической культуры» [8].

Более того, нельзя не согласиться и с утверждением А.К. Михальской: «Для студентов любых специальностей курс педагогической риторики представляет ... возможность глубокого приобщения к культурологическим знаниям, поскольку включает историю таких существенных для мировой и отечественной культуры феноменов, как общериторический и педагогико-риторический идеал» [7].

Осваивая в процессе обучения психолого-педагогические дисциплины, методику преподавания предмета, студенты зачастую не решают тех конкретных речевых задач, которые возникнут перед ними в реальной ситуации профессионального педагогического общения.

Кафедра риторики и культуры речи предлагает институтам и факультетам выбрать одну из дисциплин: «Педагогическая риторика», «Тренинг профессионального педагогического общения», «Педагогический дискурс», «Культура речи современного учителя».

Общими содержательными компонентами этих дисциплин являются: культура речи и риторика (их роль в формировании профессионального мастерства педагога); педагогическая риторика как разновидность частной риторики; законы современной риторики и их роль в профессиональном общении; учитель как коммуникативный лидер; профессиональные педагогические речевые жанры.

Каждая из указанных дисциплин актуализирует тот или иной аспект профессиональной коммуникативной компетенции учителя, но общим концептуальным фундаментом этих курсов является их практическая направленность; риторический подход (опора на категории и законы риторики как науки об эффективном общении); культуросообразность – обучение строится с учетом ценностей, норм, традиций педагогического общения; принцип коммуникативности – обучение организуется в условиях, максимально приближенных к реальному процессу педагогического общения.

Цели, задачи и особенности содержания этих дисциплин определяют специфические методы и приемы организации учебной деятельности студентов.

Важное место отводится аналитическим заданиям. Например, студенты анализируют посещенный в ходе производственной практики или представленный на видео урок как речевое произведение: оценивают степень соблюдения учителем этических и коммуникативных норм (обосновывают свою оценку); характеризуют речевое поведение учителя, определяют, какие

приемы диалогизации общения и поддержания контакта с учениками он использует; какие жанры педагогического общения реализует в ходе урока; оценивают риторическое мастерство учителя в создании текстов, относящихся к данным профессиональным жанрам.

Объектом анализа может стать и реализация учителем (или студентом на занятии) профессионального речевого жанра. Например, анализируя объяснительный монолог учителя, студенты отвечают на вопросы: какова интенция учителя – проинформировать, убедить, внушить или побудить к действию; верно ли учитель определил свое коммуникативное намерение; учтены ли особенности адресата; созданы ли условия для осуществления учащимися продуктивной учебной (интеллектуальной) деятельности во время слушания; что являлось предметом объяснения: понятия, закономерности, факты, способы деятельности; верно ли избран учителем предмет объяснения; соответствует ли объяснительный монолог требованиям учебно-научного дискурса: точность излагаемых фактов, достоверность, доказательность, логичность, доступность; использовал ли учитель специфические приемы устной объяснительной речи, контактоустанавливающие средства, средства привлечения и поддержания внимания, средства, помогающие следить за развитием мысли учителя, за логикой его речи, риторические приемы; как учитель использовал невербальные средства и средства наглядности; дается общая оценка речевого оформления объяснительного монолога.

Подобные задания формируют аналитические и рефлексивные умения студентов, являются основой для последующего развития продуктивных умений создания собственных речевых произведений в пространстве педагогического дискурса.

Важнейшим способом формирования коммуникативных компетенций будущих учителей является решение студентами риторических задач с последующим обсуждением (анализом) результатов. Например: «Вы учитель русского языка в 5 классе (дается психолого-педагогическая характеристика класса), подготовьте объяснение правила (дается фрагмент параграфа учебника) и произнесите объяснительный монолог»; «Перед Вами сочинение ученика 8 класса (дается психолого-педагогическая характеристика ученика), напишите итоговую и обучающую рецензию на его работу» и др.

Выделим особо, что риторический подход к формированию и развитию коммуникативных

компетенций студентов способствует и формированию их проектного мышления, столь актуального для современного учителя. Если принять за основу, что главной особенностью проектного мышления является способность «мысленно создавать модели «потребного будущего» (Н.А. Бернштейн) и воплощать их в жизнь», а также такие умения, как «пошаговое осуществление образа будущего», «рассмотрение проекта как действия в определенном контексте» [4], становится очевидным, что риторика учит проектировать общение: приучает четко определять свою коммуникативную задачу, анализировать все обстоятельства ее достижения (коммуникативную ситуацию), находить оптимальные в данной ситуации способы достижения цели (риторический канон), оценивать полученный результат (определять успешность коммуникации, выявлять коммуникативные сбои и неудачи и др.).

Скажем еще об одной актуальной задаче рассматриваемых нами дисциплин: обучение будущих учителей дистанционному

взаимодействию. Особое внимание студентов обращается на необходимость создания в рамках дистанционного обучения психологической комфортности субъектов, которая достигается благодаря соблюдению принципа кооперации. Крайне важной в дистантном общении участников образовательного процесса является оценочная речь преподавателя, выполняющая как гностическую, так и аксиологическую функции.

Заключение. Инновационный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов, осваивающих программы педагогического образования, предполагает пересмотр содержания речеведческих учебных дисциплин, усиление деятельностного подхода в их преподавании, принципиальное изменение коммуникативного пространства вуза: децентрация с прагматичных собственно-кафедральных задач на достижение цели создания культурно-развивающей речевой среды университета, «в которую говорящие как бы погружаются в процессе коммуникативной деятельности» [1].

Литература:

1. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. - Москва: Новое литературное обозрение, 1996. - 352 с.
2. Ерохина Е.Л. Коммуникативная культура субъектов исследовательского обучения: сущность понятия / Е.Л. Ерохина // Вопросы культурологии. - 2015. - № 1. - С. 56-58.
3. Ерохина Е.Л. Функции вторичных текстов в коммуникативном пространстве исследовательского обучения / Е.Л. Ерохина // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). - 2014. - № 5. - Том 2. - С. 254-258.
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. - Москва: Издательский центр «Академия», 2005. - 288 с.
5. Максимов В.В., Найдён Е.В., Серебренникова А.Н. Концептуальное ядро университетского дискурса / В.В. Максимов, Е.В. Найдён, А.Н. Серебренникова //

Известия Томского политехнического университета. - 2010. - № 6. - С. 199-203.

6. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов. - Москва: Издательский центр «Академия», 2001. - 368 с.
7. Михальская А.К. Педагогическая риторика: Учебное пособие / А.К. Михальская. - Ростов н/Д: Феникс, 2013. - 379 с.
8. Педагогическая риторика: Практикум; под общей редакцией Н.А. Ипполитовой. Москва: «Агентство «КРПА «ОЛИМП», 2003. - 448 с.
9. Румянцева И.М. Интегративная модель речи и ее связь с обучением: монография / И.М. Румянцева // Психология речи и лингвопедагогическая психология. - Москва: ПЕР СЭ, 2004. - 334 с.
10. Сиротинина О.Б. Разговорные типы речевой культуры и хорошая речь / О.Б. Сиротинина // Хорошая речь; под ред. М.А. Кормилицыной и О.Б. Сиротининой. - Москва: Изд-во ЛКИ, 2007. - 320 с.

References:

1. Gasparov B.M. Language, memory, image. Linguistics of linguistic existence / B.M. Gasparov. - Moscow: New literary review, 1996. - 352 p.
2. Erokhina E.L. Communicative culture of subjects of research education: the essence of the concept / E.L. Erokhina // Questions of cultural studies. - 2015. - № 1. - P. 56-58.
3. Erokhina E.L. Functions of secondary texts in the communicative space of research education / E.L. Erokhina

- // European Social Science Journal (European Journal of Social Sciences). - 2014. - № 5. - Volume 2. - P. 254-258.
4. Kolesnikova I.A. Pedagogical design: textbook. manual for higher. study. institutions / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya; ed. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikova. - Moscow: Publishing Center "Academy", 2005. - 288 p.
 5. Maksimov V.V., Nayden E.V., Serebrennikova A.N. Conceptual core of university discourse / V.V.

Maksimov, E.V. Nayden, A.N. Serebrennikova // Bulletin of the Tomsk Polytechnic University. - 2010. - № 6. - P. 199-203.

6. Methods of teaching the Russian language at school: Textbook for students. higher. ped. study. institutions / M.T. Baranov, N.A. Ippolitova, T.A. Ladyzhenskaya, M.R. Lviv. - Moscow: Publishing Center "Academy", 2001. - 368 p.

7. Mikhalskaya A.K. Pedagogical rhetoric: Textbook / A.K. Mikhalskaya. - Rostov n / a: Phoenix, 2013. - 379 p.

8. Pedagogical rhetoric: Workshop; edited by N.A.

Ippolitova. Moscow: "Agency" KRPA "OLYMPUS", 2003. - 448 p.

9. Rumyantseva I.M. An integrative speech model and its connection with learning: monograph / I.M. Rumyantseva // Psychology of speech and linguopedagogical psychology. - Moscow: PER SE, 2004. - 334 p.

10. Sirotinina O.B. Conversational types of speech culture and good speech / O.B. Sirotinina // Good speech; ed. M.A. Kormilitsyna and O.B. Sirotinina. - Moscow: LKI Publishing House, 2007. - 320 p.

13.00.08 –Теория и методика профессионального образования

