

Е.Г.Елина

ФИЛОЛОГ-ПЕРВОКУРСНИК: ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Формат нынешнего образования ставит вузовского преподавателя-филолога в нелегкую ситуацию: у студентов необходимо формировать навыки профессиональной коммуникации, учить их думать, говорить и писать на языке современной филологии, владеть необходимым терминологическим запасом, иметь представления о тонком филологическом инструментарии при работе с художественным текстом. Между тем парадигма линейного восприятия объектов, принятая в школьном образовании, приводит к необходимости ломки стереотипов у филологов-первокурсников. Перед преподавателем вводных филологических курсов стоит задача — переломить, трансформировать уже сложившиеся у начинающего студента представления о словах, которые вошли в его речевой репертуар, но не опознаются им как литературоведческие термины. Многие студенты впервые на университетской скамье начинают улавливать связь ритма и смысла поэтического произведения, определять его тональность и интонационные оттенки, улавливать смены настроений.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, студент-филолог, филологическая терминология, анализ художественного текста

Профессиональная коммуникация — основа взаимодействия в любом профессиональном сообществе, включающая в себя не только речевое общение, но и деловой этикет, и одинаковое понимание целей, задач, функций самой профессии. В этом смысле филологическое сообщество являет собой черты, не свойственные никаким другим группам людей, объединенным тематическими интересами. Только в филологической среде общение становится не только способом коммуникации, но является предметом профессиональной рефлексии, ежедневной и ежечасной. Коммуникативное поле филологов — это безграничные типы высказываний — от серьезных до шуточных, от ироничных до пародийных. Филолог любит не только складывать слова и искать их глубинные смыслы, но играть словами, прибегать к бесконечным аллюзиям и реминисценциям. Филологи любят манипулировать литературными цитатами, точными или переиначенными, «ломать язык», намеренно сдвигать ударения, включать диалектные слова и просторечия, жаргонизмы и архаизмы. Профессиональная коммуникация в филологической среде — коммуникация «своих», посвященных, легко включающихся в разговор.

К такому объему профессиональной коммуникации филолога готовит и образовательная программа, и повседневное общение студента с преподавателями, и собственно профессиональная карьера. Нам никуда не деться и от того, что обновленные федеральные государственные стандарты высшего образования нацеливают всех участников образовательного процесса на профессиональные стандарты [1]. Уже на первом этапе обучения, особенно в рамках вводных филологических курсов начинается освоение азов профессиональной коммуникации. Думается, что современная образовательная парадигма, в которой важное место отведено активным и интерактивным формам обучения, должна включать в себя и понятие профессиональной коммуникации, которая не может состояться вне взаимодействия преподавателя и студента, так же, как она не может состояться вне профессионального взаимодействия между самими студентами.

Вузовское педагогическое сообщество при всем разнообразии течений и мнений сходится в главном: нынешние студенты существенно слабее представителей предыдущих поколений. С 2009 года вузы России принимают и обучают «детей ЕГЭ», и, несмотря на то, что единый экзамен совершенствуется, перестает быть банальной «угадайкой», тем не менее последствия ЕГЭ ощутимы и видимы для любого преподавателя вуза. Три основных навыка, которые традиционно давала школа и которые служили фундаментом высшего образования, у части абитуриентов редуцированы или слабо сформированы. Речь идет о насыщенной необходимости в вузовской аудитории свободно читать на родном языке, грамотно и связно излагать свои мысли на письме и уметь высказываться по существу предложенной темы с соблюдением элементарных риторических правил.

На деле выясняется, что вчерашние школьники читают с запинками и неоправданными остановками, не имеют представления о роли логического ударения и паузы, плохо интонируют текст, не в состоянии передать авторскую иронию или насмешку, не владеют приемами выразительного чтения. Исключительно тяжело даются архаичные слова и выражения, «трудные» имена и фамилии.

Написание связного текста вызывает не меньшие сложности. Так, многие первокурсники страдают лексической недостаточностью, бедностью словаря и выразительных средств языка. Серьезной проблемой для них становится неумение переключаться с одного речевого регистра на другой. Свои пробы в научном стиле они разнообразят бесконечными «также» в начале предложения, «как бы» взамен необходимого терминологического оборота. Письменная речь студентов пестрит речевыми ошибками, логическими сбоями, композиционным несовершенством. Еще сложнее дается студентам младших курсов продолжительное устное высказывание на заданную тему. Здесь снова возникают и речевые ошибки, и элементы не принятых в научном общении типов высказывания, и бедность словаря, и неумение аргументировать.

Это слабое владение тремя основными умениями, составляющими основу для получения необходимых академических компетенций (читать, писать, говорить) становится серьезной помехой в высшем образовании всех без исключения специалистов. Коллеги, работающие со студентами-негуманитариями, досадуют, что первый учебный семестр, который традиционно позволял продвигаться к основам университетских наук, сегодня «тратится» на повторение школьных курсов физики, математики, биологии, химии. Одновременно с этим необходимо возвращать студентам недополученные навыки чтения, письма, говорения, без которых невозможно постигать высокие научные материи.

Любопытно, что в сознании многих филологов-первокурсников сместилось значение слов «читать», «прочитать», «перечитать». «Прочитать» для них — это узнать общий ход событий, изложенных в произведении, уметь перечислить персонажей, иметь представление об их взаимоотношениях. Когда преподаватель вуза дает студентам задание «прочитайте», студенты в большинстве своем не имеют в виду читать текст «слово за словом», используя обязательную для настоящего читателя методику регрессивного (то есть с постоянным возвращением к уже прочитанному фрагменту) чтения.

Нередко студенты не осознают, что поэтический текст в силу своей структурно-семантической специфики (ритм, рифмовка, интонирование, равноправие сказанного и несказанного, слов и пауз) читается всегда вслух. Привитая в школе «обзорность» или того хуже «реферативность» восприятия художественного текста приводит к тому, что студенты с большим трудом вникают в длинные, синтаксически осложненные предложения, как, например, у Л.Н.Толстого, или в стихотворные произведения с изощренной поэтикой, как, например, у О.Э.Мандельштама. И даже куда более простые, порой предназначенные для начальной школы вопросы «О каком времени года здесь идет речь?» после чтения фетовского «Чудная картина, как ты мне родна...» или тютчевского «Есть в осени первоначальной...» вызывает у студентов минутное замешательство, которое затем превращается в радостное удивление: «Так это в самом тексте есть!». Привычка не прочитывать текст, а скользить по нему, не останавливаясь ни на отдельных словах и фразах, не вдумываясь не только в поэтический, но даже в логико-понятийный смысл сказанного, выработанная годами школьного «изучения» литературы, устойчива и может быть существенно скорректирована университетом.

Занятия с первокурсниками позволяют заключить, что в школьные годы им никогда не предлагали определить цветовую гамму стихотворного текста, поразмышлять об ее динамике и семантике. Многие студенты впервые на университетской скамье начинают улавливать связь ритма и смысла поэтического произведения, определять его тональность и интонационные оттенки, улавливать смены настроений.

Постепенно обучая первокурсников простейшим навыкам филологического чтения и понимания художественного текста, мы начинаем формировать терминологический аппарат начинающего филолога. Известно, что «язык науки — понятия и термины. Овладение этим языком — естественное начало пути филолога, «врата» в литературоведение» [2]. На этом пути тоже встречаются определенные трудности. Дело в том, что большинство литературоведческих терминов, введенных в процессе школьного образования (жанры, роды, характер, герой, автор и др.) первокурсниками не усвоены, усвоены начетнически или усвоены на уровне бытового мышления. Так, «сюжет» для большинства первокурсников-филологов — это всего лишь фабульная основа. «Драматический род» — это произведение, в котором присутствуют события, полные драматизма (скажем, «Преступление и наказание»). «Пафос» — словечко из современного гламура, ничего общего не имеющего с писательскими устремлениями.

Перед преподавателем стоит непростая задача — переломить, трансформировать уже сложившиеся у начинающего студента представления о словах, которые вошли в его речевой репертуар, но не опознаются им как литературоведческие термины. Когда в конце первого учебного года первокурсников-филологов в анкете попросили назвать термины, которыми они овладели именно в университете, студенты называли исключительно лингвистические термины: ассимиляция, морфема, флексия, сема. Вероятно, радикально новые слова, вошедшие в обиход в первые месяцы студенческой жизни, а до этого никогда ни в одном школьном учебнике не обозначавшиеся, произвели куда большее впечатление, чем привычные «сюжет», «композиция», «ритм», «образ», «кульминация». Новая семантика привычных слов не воспринимается первокурсниками как новое знание, а корректное значение литературоведческих терминов им открывается только в вузе. Эти слова вчерашние школьники употребляют в повседневной коммуникации, рассуждая на самые разные темы, никак не связанные с литературой. И воспринять их как термины, то есть понятия с жестко закрепленной семантикой, невероятно сложно. Нужна определенная перестройка сознания, чтобы начали формироваться филологические терминологические компетенции. Возможно, с этой перестройки сознания и начинается возможность профессиональной коммуникации с начинающими филологами.

Однако речь должна идти не только о терминологическом аппарате. Мы обязаны говорить о более широких и необходимых возможностях филологического высказывания. Так, делая первые робкие попытки представить аналитический комментарий к художественному тексту, студенты говорят о том, что «это стихотворение очень грустное», а вот здесь «в самом начале автор пишет радостно, а потом начинает грустить». Такое наивное, построенное на первичных читательских эмоциях восприятие текста представляется нам тем не менее важной ступенью в постижении сказанного. И все же когда постепенно с помощью преподавателя студенты начинают говорить об «элегическом настроении», «идиллической тональности», состоянии, настроении, композиционной антилизе, можно рассчитывать на то, что филологическая коммуникация набирает силу.

Профессиональную коммуникацию студента-филолога формирует, как мы видим, определенное освобождение от школьных догм. Из многих представлений о литературе и литературном устройстве наиболее живучим оказывается представление студентов-первокурсников о назначении художественной литературы. Они совершенно убеждены в том, что литература выполняет в жизни человека очень важную, но все-таки вспомогательную функцию некоего иллюстратора. Литературный текст воспринимается юными филологами как иллюстрация к историческим событиям, наглядный пример разрешения нравственных коллизий, художественное объяснение человеческим поступкам и характерам. С таким представлением связано по-видимому желание студентов изучать историю России в параллель с историей литературы, о чем они нередко заявляют в первые месяцы обучения. Мысль о самоценности литературы должна быть внушена и объяснена студентам как некое новое для них знание, полагаться на коллег-учителей в этом вопросе не приходится.

Еще одним открытием, важным в профессиональном становлении филолога, становится представление о множественности интерпретаций одного и того же художественного текста. О частности человеческого существования, о частном случае, всякий раз отраженном в художественном тексте, размышлял И.Бродский в своей Нобелевской лекции. Студентам непросто постичь эту мысль. Привыкшие к формульным, однозначным, линейным оценкам школьных материй [3], студенты с опаской останавливаются перед пониманием и объяснением любой литературно-художественной неоднозначности. Это касается всех уровней текста: многозначного слова, меняющего смысл сказанного, любого «зазора» между текстом и подтекстом, неожиданных, порой перпендикулярных к написанному новых смыслов. Неожиданным для многих первокурсников становится новое понимание «точности» слова в языке художественной литературы.

Даже такая, казалось бы, несложная, школьная форма анализа художественного текста, как выразительное чтение озадачивает некоторых студентов возможностью множественных интерпретаций. На вопрос преподавателя: «Что мы можем *выразить* при выразительном чтении?» большая часть первокурсников уверена, что, конечно же, «чувства автора» - причем во взаимно однозначном соответствии между тем, что переживал автор и тем, как это сейчас будет прочитано. Для многих становится откровением, что выразительное чтение позволяет «выразить невыразимое» (В.А.Жуковский), «душу рассказать» (М.Ю.Лермонтов), предъявить свое восприятие и понимание текста. На первом этапе обучения многие студенты признаются: «Я не знаю, как это прочитать», «Я не могу ответить на Ваш вопрос, потому что не знаю правильного ответа». Одним из первых признаков профессиональной коммуникации как раз и становится понимание множественности смыслов и множественности прочтений. Вместе с тем здесь очень важно соблюсти баланс между собственным восприятием текста и глубоким погружением в научно-исследовательскую литературу, знакомство с которой начинается с первых дней обучения филолога.

Боязнь выйти за границы допустимого, нарушить кем-то установленные правила проявляется особенно отчетливо, когда студенты приступают к изучению жанрово-родовой специфики литературы. Как только понятная и четкая родовая градация литературы «дает сбой», появляются «особные» (В.Г.Белинский) произведения, которые «нарушают» классификацию, студенты теряются. Им очень сложно представить, что поэма может относиться к лирическому и к эпическому роду, что «Капитанская дочка» объявляется то романом, то повестью, что роман «Герой нашего времени» состоит из новелл (или повестей?). Еще сложнее избежать привычного понятия «автор повествует», когда речь идет о лирическом произведении. Так и норовят филологи-первокурсники увидеть в лирике описание и повествование, а в произведении эпического рода любой тип авторского отступления определить как лирическое.

Школьные трафареты так и подстерегают филолога-первокурсника на каждом шагу. Вот почему так трудно входят в филологический обиход понятия «психологический анализ», «лирический герой», «неисчерпаемость художественного текста». Некоторые советы по поводу формирования профессиональной коммуникации филолога в курсе «Введение в литературоведение» коллеги могут найти в учебнике авторства саратовских литературоведов[4].

Анкеты, на вопросы которой отвечали студенты-филологи накануне летней сессии, то есть в конце первого учебного года, дают и другую информацию об основах филологической коммуникации. Так, в своих ответах на вопрос: «Что удивило в университете по сравнению со школой?» первокурсники подчеркивали большую самостоятельность, которую дает вуз, манеру (методику) преподавания, сильно отличающуюся от школьной. Оценили первокурсники и те возможности, которые университет предоставляет для «самовыражения» и «самореализации». Подчеркивают студенты и еще одно важное для них преимущество перед школой: свободу в выборе части дисциплин учебного плана.

Но особенно студентов привлекает «выход за рамки» изучаемого материала, эрудиция вузовской профессуры, умение привлечь внимание слушателей парадоксальностью и ассоциативностью размышлений. Благодарят студенты за «повышенное внимание» преподавателей к вопросам и инициативе студентов.

В анкете был сформулирован и вопрос, касающийся раннего профессионального самоопределения филолога-первокурсника: «Назовите три самых важных события, которые дали вам возможность ощутить себя филологом». Важно, что студенты ценят, когда окружающие обращаются к ним именно за филологической помощью: откорректировать или отредактировать текст, перевести на русский язык иностранное слово, ответить на вопрос о происхождении крылатого выражения.

Среди событий, повлиявших на процесс становления филолога, студенты называли изучение научной литературы, составление библиографического описания, лекции по отдельным предметам. Высоко оценили

студенты новые для них формы и способы аналитического прочтения художественного текста: «во время пар по литературоведению во втором семестре, когда мы анализировали произведения, - это было так классно, что словами не передать! Будто учишься видеть больше!», «...делали разбор и анализ произведения, где выявлялось скрытое значение в мелочах, которые никогда бы не привлекли мое внимание».

Мы видим, что студентам нравится чувствовать себя «своими» в большом филологическом мире, они с удовольствием берут на себя роль советчиков и консультантов, осознают, что ими уже сделаны и еще будут сделаны открытия в науке, которую они выбрали. Видимо, можно утверждать, что профессиональной коммуникации положено начало.

1. Елина Е.Г., Ковтун Е.Н., Родионова С.Е. Российское высшее образование в условиях профессиональной стандартизации: опыт, вызовы, риски // Высшее образование в России. 2019. № 6. С. 9-27.
2. Чернец Л.В. Предисловие // Введение в литературоведение. М.: Высшая школа, 2004. С. 5.
3. Игнат'ева Е.Ю. О нелинейности в образовании // Alma mater. 2016. № 12. С. 11-16.
4. Прозоров В.В., Елина Е.Г. Введение в литературоведение. Учеб пособие. Изд. 4-е, стер. М.: Флинта-Наука, 2017. 224 с.

References

1. Elina E.G., Kovtun E.N., Rodionova S.E. Rossiyskoe vysshee obrazovanie v usloviyakh professional'noy standartizatsii: opyt, vyzovy, riski [Russian Higher Education Under Professional Standardization: Experience, Challenges, Risks]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2019, no. 6, pp. 9-27.
2. Chernets L.V. Predislovie [Foreword]. Vvedenie v literaturovedenie. Moscow, 2004, p. 5.
3. Ignat'eva E.Yu. O nelineynosti v obrazovanii [On Non-linearity in Education]. Alma mater, 2016, no. 12, pp. 11-16.
4. Prozorov V.V., Elina E.G. Vvedenie v literaturovedenie. Ucheb posobie [Introduction to Literary Studies. A Workbook Moscow, 2017. 224 p.

Elina E.G. The first-year philologist: the issues of professional communication. The framework and the format of today's education imposes an uneasy task on the university philological staff: they have to help their students acquire professional communication, teach them to think, speak and write in the language of modern philology, to learn the necessary terminology, to understand the fine philological instruments for working with a literary text. After the paradigm of linear object perception adopted in school education, there is a need to break stereotypes. The professors of introductory philological courses have to shift, to transform the habitual meanings of words which have become a part of students' speech repertoire but are not yet recognised as literary terms. Being in the university, most students begin to grasp the connection between the rhythm and the content of a poetic piece, to determine its hues in tone and intonation, to comprehend the mood changes.

Keywords: professional communication, student-philologist, philological terminology, analysis of the literary text.

Сведения об авторе. Елена Генриховна Елина — доктор филологических наук, профессор; Саратовский национальный исследовательский государственный университет, Институт филологии и журналистики, кафедра общего литературоведения и журналистики; elinaeg@info.sgu.ru.

Статья публикуется впервые. Поступила в редакцию 10.11.2019. Принята к публикации 30.11.2019.