

УДК 378.14.147(043.3)

Т. Н. Чечко

**ВОЗМОЖНОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ  
И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ  
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ «ИСТОРИИ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»****Введение**

Поскольку «основная цель учения – создание у студента системы знаний» [1, 33], а с первого курса начинается процесс систематизации и обобщения специальных литературоведческих знаний, происходит их постепенное наращивание и усложнение, представляет большой интерес выяснить, насколько оптимальными в этом отношении являются условия специализированной подготовки будущего учителя литературы. Как, в частности, в содержании обучения, в методах его подачи учитывается роль и характер литературоведческих знаний, с помощью которых студент-филолог должен научиться делать свое главное профессиональное дело – формировать целостную эстетическую культуру личности школьника. Ведь освоение литературоведческих знаний – это лишь непосредственный и ближайший результат обучения, в то время как развитие этого первостепенно важного качества будущего преподавателя искусства слова – более отдаленный и самый важный результат.

**Основная часть**

Что касается непосредственно «Истории древнерусской литературы» как предмета учебного освоения студентами I курса филологического факультета (специализация «Русский язык и литература», с дополнительной специальностью «История», «Белорусский язык и литература» с дополнительной специальностью «Русский язык и литература»), то его возможности в этом плане трудно переоценить. В современной науке, прежде всего в трудах академика Д. С. Лихачева, древнерусская литература предстает как целостная и в то же время динамически развивающаяся, обладающая хронологическими и жанровыми различиями система как органическая часть тысячелетнего развития русской литературы и как часть древнерусского искусства, активно взаимодействующая с иконописью и архитектурой своего времени. В качестве единого целого она, по словам академика Д. С. Лихачева, поражает нас «единым борением идей», единством темы и сюжета: «Этот сюжет – мировая история, и эта тема – смысл человеческой жизни» [2; 21, 30] «Древнерусские писатели – не зодчие отдельно стоящих зданий. Это – градостроители. Они работают над одним, общим, грандиозным ансамблем. Они обладают замечательным “чувством плеча”, создают циклы, своды, ансамбли произведений, в свою очередь слагавшиеся в единое знание литературы» [2, 18]. Целостность древнерусской литературе придают ее подчиненность средневековому эстетическому канону, этикету, принципы художественного видения, присущего как средневековым книжникам, так и архитекторам, живописцам и др. (большой интерес в этом смысле представляют сходства, содержательные параллели слова и изображения), реальность вымысла, осмысление временного как проявления вечного и др. [2, 30]. Средневековый человек думал об общем, обо всем мире, не замыкался в пределах своей местности. При этом представление о единстве мира, всего человечества и его истории сочеталось с глубоким патриотизмом. Поступательное движение литературы академик демонстрирует через открытые им и всесторонне проанализированные стили эпох, суммарные характеристики того, что литература приобретала в каждый данный период своего исторического развития.

Словом, весь сложный и разноликий мир древнерусской литературы сегодня в литературоведческой науке благодаря системному методу изучения приведен к целостному единству, определены связующие звенья между ее отдельными явлениями и фундаментальными закономерностями.

Естественно, что учебное освоение истории древнерусской литературы, чтобы исчерпать ее богатство и многообразие, требует не менее емких и универсальных дидактических методов. И, прежде всего, при формировании состава и структуры содержания учебников и учебных программ. (Тем более что из тысячелетней истории русской литературы, которая по учебному плану изучается в течение пяти лет, объемный и сложный материал курса «Истории древнерусской литературы», охватывающего 700 лет историко-литературного развития, студенты-первокурсники должны освоить в сжатый временной период – всего за один семестр! [3]).

К сожалению, содержание и структура ныне действующих учебников и учебных программ по курсу «Истории древнерусской литературы» (как и ранее выявленный уровень подготовленности студентов по нему [6]) лишь относительно полно удовлетворяют современным требованиям.

За последние два десятилетия, начиная с 1986 г., в учебных планах, по которым занимаются филологи-первокурсники, произошло *общее увеличение* дисциплин. На сегодня их количество достигло 23, не считая деления внутри каждой дисциплины, факультативных дисциплин и дисциплин по выбору. И, как правило, эти дисциплины (в том числе теоретико- и историко-литературного характера) ведутся разными педагогами по самостоятельным, зачастую слабо связанным между собой учебным программам.

По издавна установившейся традиции учебники и учебные пособия «создаются в виде обособленных разделов, содержащих некоторую классификацию огромной массы фактов» [7, 100]. Основными и наиболее емкими структурными компонентами в них выступают блоки, обозначенные как *литература того или иного исторического периода*. Их обычно четыре: «Литература Киевской Руси», «Литература периода феодальной раздробленности XIII–XIV вв.», «Литература периода объединения северо-восточной Руси и образования русского централизованного государства (с конца XIV до начала XVI в.)», «Литература периода укрепления русского централизованного государства (XVI–XVII вв.)» – иногда с соответствующими двумя подразделами по векам.

Более подробная систематизация учебного материала внутри каждого периода осуществляется:

– либо по *жанрам*: «Древнейшее летописание», «Церковное красноречие», «Житийная литература», «Публицистическая литература XVI в.», «Сатирическая литература», «Старообрядческая литература» и т. д.;

– либо (значительно реже) по *идейным направлениям*: «Церковные и противцерковные направления во второй половине XV в.» «Идейные направления в первой половине XVI в. и их литературное выражение»;

– либо по *тематике* литературных произведений («Литературные произведения, возмеченные и закрепленные московские политические и церковные традиции»).

Однако чаще всего учебный материал объединяется вокруг анализа *отдельных литературных памятников*: «Почтение Владимира Мономаха», «Слово о полку Игореве» и т. д. В учебнике Н. К. Гудзия, например, насчитывалось 45 разделов, представляющих собой названия отдельных произведений [5].

В содержании рассматриваемой совокупности учебников и учебных программ слабо проработаны проблемы *не только внутрипредметной, но и межпредметной интеграции* литературоведческих знаний. Здесь мало «сквозных» тем, охватывающих одно явление за несколько веков, практически полностью отсутствуют системные взаимосвязи древнерусской литературы со смежными видами искусств (живописью, архитектурой и др.). Представления студентов о художественной культуре русского средневековья ограничиваются сугубо литературными рамками.

Таким образом, «центростремительность» (расчлененность, дифференцированность) курса, предусматривающая, в соответствии с хронологическим принципом, ознакомление студентов с массой отдельных историко-литературных явлений, не «уравновешивается» необходимой «центробежностью» (интегрированностью). Теоретические, обобщающие «скрепы», с помощью которых выделенные и проанализированные явления, отдельные элементы курса связываются воедино, имеют довольно сложную фигурацию. Доминирующий в подаче учебного материала историко-хронологический подход не открывает широкого выхода к пониманию сущности того или иного стиля эпохи, существа изменений в системе исторической поэтики. Слабо просматриваются основные линии развития древнерусской литературы.

В учебниках не заложена структура деятельности студентов по освоению содержания курса. Его традиционный состав представляет собой скорее «программу преподаваемого содержания», чем программу учебных действий преподавателя и студента. Т. е. приобщение к знаниям и их практическое применение не связываются в единую систему. Отсутствуют задания, способствующие интеграции приобретаемых знаний, формированию обобщенных умений.

В беседах со школьными учителями выяснилось, что недостаточность вузовской подготовки к реализации интегративного подхода к преподаванию литературы в школе, в частности, к осуществлению художественно-эстетического образования учащихся средствами комплексного воздействия искусств, сказываются и на их профессиональной деятельности.

Анализ посещенных уроков свидетельствует, что учителя осознанно или неосознанно, но спорадически используют на своих занятиях межпредметную интеграцию, понимают, что литература в школе не должна являться лишь «гибридом между историей литературы и литературоведением». В то же время большинство из них испытывает затруднения в использовании средств, форм, методов и приемов учебно-воспитательной работы, направленной на формирование целостной системы знаний о литературе и смежных с ней видов искусства,

слишком общо понимает основные требования к усвоению этих знаний, не владеет критериями их оценки. Школа не имеет необходимого научно-методического обеспечения в виде интегративных пособий, мультимедийной аппаратуры, комплекса средств наглядности.

Основной вывод, который можно сделать исходя из изложенного, состоит в том, что отбор и построение предметных знаний по курсу «Истории древнерусской литературы» нуждаются в усилении целостного подхода, собирательного начала.

Конкретным средством повышения образовательной емкости курса могут служить такие интегративные понятия, как *стиль эпохи и прогрессивные линии развития древнерусской литературы* [8].

Центральность, базисность понятия «стиль эпохи» обеспечивается его вхождением в комплекс важнейших категорий, таких, как художественная картина мира, тип художественного сознания, эстетический идеал и т. д. Понятие стиля как образного единства предметных, словесных и композиционных приемов, с помощью которых осуществляется выделение, внутреннее развитие («домысливание», по М. Горькому) существенных для писателя сторон изображаемой жизни, широко используется в учебной истории литературы на всех ее этапах, является одним из основных теоретико-литературных и искусствоведческих (эстетических) понятий. Студенты должны знать не только конкретные разновидности индивидуальных стилей, изучение которых предусматривается в частности школьной программой, но и стили эпохи средневекового искусства (стиль монументального историзма, эмоционально-экспрессивный стиль, стиль психологической умиротворенности и др.).

Не менее значимая роль в научном и учебном познании древнерусской литературы принадлежит и введенному в научный оборот академиком Д. С. Дихачевым понятию *прогрессивные линии развития древнерусской литературы*, среди которых следует в первую очередь назвать такие, как усиление личностного начала, снижение прямолинейной условности, открытие ценности человеческой личности самой по себе вне сословных градаций и др.

Методологический и методический потенциал этих ключевых для данного курса понятий и связей между ними состоит в том, что они, охватывая необходимую и достаточную совокупность идей и фактов изучаемого материала, позволяют «упаковать» его в более экономные и емкие с точки зрения их профессиональной и общеобразовательной значимости дидактические единицы. Используя их в качестве своеобразного «сита», через которое процеживается информация (в том числе включенная в разные учебные дисциплины), можно преодолеть рассредоточенность учебного материала «на многих вопросах... без акцента на самом важном» [9, 94], избежать вредной избыточности соотношения «всего со всем».

Если говорить о более конкретных возможностях совершенствования обучения и воспитания студентов-первокурсников на этой основе, то *в плане внутрипредметной интеграции* введение подобных понятий в содержание курса древнерусской литературы:

- позволяет сгруппировать это содержание вокруг его основных положений, ведущих идей, сосредоточить внимание студентов на том главном, что помогает проникнуть в сущность наиболее значимых закономерностей историко-литературного процесса X–XVII вв., отчетливее понять тип средневекового художественного сознания, тип исторической поэтики и т. д.;
- ведет к пониманию древнерусской литературы как единого и в то же время динамически меняющегося целого, а не только частностей, деталей литературного творчества;
- обеспечивает соподчиненность учебных сведений и иерархичность осваиваемой информации;
- способствует переходу от более низких уровней восприятия литературно-художественного произведения и художественной литературы в целом (усвоение фабулы, проникновение в сюжетный конфликт через понимание характеров) к более высокому (постижение авторского мира и концепции автора, художественной картины мира).

В плане *межпредметной (внутрицикловой) интеграции* –

а) усиливает роль литературной теории как методологического инструмента в познании историко-литературных явлений и процессов; вооружает студентов более четкой системой их осмысления, помогает связывать отдельные факты истории литературы воедино, давать им верное объяснение и оценку;

б) содействует установлению более прочных связей между «Историей древнерусской литературы» и «Введением в литературоведение», способствуя превращению предметов теоретического и исторического цикла в элементы единой целостной образовательной системы;

в) обеспечивает непрерывность работы над теоретическими вопросами этого плана на протяжении всех лет обучения и тем самым обеспечивает целостность знаний по вертикали (эти понятия применимы не только при анализе истории древнерусской литературы, но и последующих периодов – классицизма, сентиментализма, романтизма).

В плане *межпредметной (межцикловой)* интеграции –

а) создает условия для установления прочных связей истории и теории литературы с историей и теорией смежных видов искусства;

б) усиливает роль образно-концептуальных компонентов в содержании обучения и тем самым способствует освоению литературоведческих понятий в их предметно-материальной соотнесенности, в комплексе с чувственными образами; при таком подходе – с позиции феномена целостности – словесные, иконописные и архитектурные образы рассматриваются не как отдельные элементы, а как компоненты образа средневекового мира, складываются в образно-концептуальную модель стиля эпохи;

в) включает литературоведческие знания в метасистему искусствоведческих, эстетических знаний (через обнаружение взаимных соответствий разных искусств, «просвечивание» одного другим);

г) насыщает содержание обучения культурологическими элементами, позволяющими наглядно схватить суть общего, ознакомить с культурой, образом жизни, традициями Древней Руси и тем самым обрисовать – хотя бы в самых общих чертах – тот художественно-культурный фон, на котором возникали и развивались произведения словесного творчества;

д) формирует умение избегать в предстоящей профессиональной деятельности подмены мира живого искусства всякого рода умозрительными построениями, (научит увлекать учеников идеями и образами писателей, привлекая, в частности, на занятия не только вербальную, но и, скажем, зрительно-вербальную информацию).

Еще одна важная функциональная возможность интеграции рассматриваемого вида – обеспечение преемственной связи общеобразовательной школы и вуза.

Как известно, изучение литературы в соответствии с принципом историзма, формирование представлений о целостном историко-литературном процессе начинается в старших классах средней школы. На первом курсе филологического факультета оно продолжается, однако далеко не всегда с учетом того, с одной стороны, что обучение в школе выстраивалось с широким применением наглядности, а с другой, – с учетом художественного склада ума и психики студентов-филологов.

В учебных планах, по которым обучаются на филологическом факультете будущие учителя литературы, нет ни одной дисциплины, которая знакомила их хотя бы с азами истории и теории смежных видов искусства, в силу чего содержание высшего специального образования оказывается беднее по своему составу, чем образование выпускника средней общеобразовательной школы. Интеграция литературоведческих знаний на первом курсе, таким образом, в определенной степени принимает на себя компенсаторские функции отсутствующих в учебном плане предметов, обеспечивает последовательное отражение в содержании литературного образования объективных взаимосвязей искусств. Наглядные образы, становясь своеобразными носителями того или иного опорного понятия, помогают компенсировать недостаточную на I курсе развитость абстрактно-логического мышления наглядностью звуковой, цветовой, что, в свою очередь, повышает познавательную активность студентов, улучшает понимание ими сложных художественных явлений и закономерностей. На занятия по литературе вносится элемент новизны, они освобождаются от сложившихся учебных стереотипов.

Словесная форма передачи учебных знаний при всем ее универсализме не может быть единственной в процессе профессиональной подготовки учителя литературы. Привлечение дополнительных, наглядных «опор» (в виде, например, изобразительно-графических перевоплощений писательских идей и образов и т. д.) облегчает развитие умений профессиональной направленности, переход от конкретного к абстрактному, от частного к общему и обратно, позволяет преодолевать формально-логический способ изложения, который преобладает в учебниках по истории древнерусской литературы, отходить от устоявшейся в школьной и особенно вузовской практике логико-понятийной схемы анализа литературного произведения. «Ориентиры, расставленные другим искусством и позволяющие убедиться в различии и сходстве выразительных средств, использованных для раскрытия одной и той же близкой по содержанию темы, намного ускоряют и упрощают этот процесс, более того, с первых шагов делают его осознанным и осмысленным творческим актом» [10, 17].

К тому же «выходы» в смежные виды искусства (например, при подготовке комплексных рефератов, наглядных пособий и т. д.) помогают первокурсникам реализовать свою потребность в достижении определенного статуса в коллективе группы, полнее проявить свою индивидуальность, способствуют формированию универсально-синтетических знаний и умений.

### Заключение

Таким образом, возможности совершенствования курса «Истории древнерусской литературы» на основе выделенных понятий, в первую очередь, связаны с преодолением его узкопредметной ориентированности, с нахождением дидактических эквивалентов тем методам и приемам ее исследования, которые используются в русской медиевистике последних десятилетий академиком Д. С. Лихачевым и другими учеными и основываются на синтезе, взаимодополнении исторического подхода системным. Вспомним, что задачу истории как науки С. М. Соловьев формулировал так: «Не делить, не дробить русскую историю на отдельные части, периоды, но соединять их, следить преимущественно за связью явлений... , рассматривать их во взаимодействии, стараться объяснять каждое явление исходя из их внутренних причин» [11, 51]. Необходимо, чтобы «специфика целого» определяла работу составных элементов содержания курса, «а не наоборот» [12, 36]. Уравновешивая дифференциацию учебного материала его интеграцией, мы открываем студентам возможность перехода к более высокому уровню усвоения литературоведческих знаний, учим их соотносить часть и целое, анализировать частное с позиций общего. Т. е. содействуем формированию новых для вчерашних школьников синтетических, системных способов мышления, приобщаем к культуре интеллектуального труда. Рассматривая древнерусскую литературу в широком культурно-историческом контексте, мы даем возможность увидеть в зеркале эпохальных стилей исторически меняющегося человека, более полно объединить оба вида познания – и научное и художественное, через науку и через искусство (поскольку в самом литературоведении есть «две грани: одной оно ближе к науке, другой тяготеет к самому искусству художественной литературы...») [13, 56].

Все это, в конечном счете, создает необходимые условия для искомого повышения качества обучения и воспитания студентов-филологов.

### Литература

1. Кан-Калик, В. А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В. А. Кан-Калик, В. И. Хазан; предисл. Е. Н. Ильина. – М.: Просвещение, 1988. – 254 с.
2. Лихачев, Д. С. Введение к чтению памятников древнерусской литературы / Д. С. Лихачев. – М.: Русский путь, 2004. – 340 с.
3. Демин, А. С. Древнерусская литература. Опыт типологии. С XI по середину XVII в. От Иллариона до Ломоносова / А. С. Демин. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 760 с.
4. Кусков, В. В. История древнерусской литературы: учебник для филологических специальностей вузов / В. В. Кусков. – 7-е изд. – М.: Высшая школа, 2002. – 336 с.
5. Гудзий, Н. К. История древней русской литературы / Н. К. Гудзий. – 7-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1966. – 544 с.
6. Чечко, Т. Н. Диагностика литературоведческих знаний студентов педагогического университета (шкала оценки и результаты) / Т. Н. Чечко // VII межвузовская научно-методическая конференция молодых ученых, посвященная 60-летию университета: материалы VII межвуз. науч.-методич. конф., посвящ. 60-летию университета, Брест, 20 мая 2005 г. / Брест. гос. ун-т; под общ. ред. А. А. Горбачко. – Брест, 2005. – С. 295–297.
7. Тупальский, Н. И. Основные проблемы вузовского учебника / Н. И. Тупальский. – Минск: Выш. школа, 1976. – 179 с.
8. Анисимов, В. И. Формирование целостных знаний и представлений студентов-филологов о стиле изучаемой историко-литературной эпохи / В. И. Анисимов, Т. Н. Чечко // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта. – 2004. – № 2. – С. 84–87.
9. Дюришин, Д. Теория сравнительного изучения литературы / Д. Дюришин. – М.: Прогресс, 1979. – 320 с.
10. Методические рекомендации по совершенствованию профессионального речевого мастерства преподавателя пед. вуза / сост. В. П. Чихачев. – Л.: ЛГПИ, 1988. – 24 с.
11. Соловьев, С. М. Сочинения: в 18 книгах / С. М. Соловьев; отв. ред. И. Д. Ковальченко, С. С. Дмитриев. – М.: Мысль, 1988. – Кн. 1. – Т. 1–2: История России с древнейших времён. – 797 с.
12. Фрумкина, Р. М. Психоллингвистика / Р. М. Фрумкина. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
13. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира / Г. Д. Гачев. – М.: СПб., 1988. – 448 с.

### Summary

The article presents an attempt to reveal new possibilities for the improvement of education of future philologists while learning the primary course of Russian literature.

In order to improve educational capacity we suggest integrating didactic units by using methodological and methodics potential of such integrative notions as «The style of the epoch» and «The progressive lines of Ancient Russian literature development».

Поступила в редакцию 19.09.06.