

УДК 378.14.147(043.3)

Т. Н. Чечко

**СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ И ВЕДУЩИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
ИНТЕГРАЦИИ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Введение

Овладение не отдельными знаниями, а их целостной системой – «центральный вопрос обучения» [1, 124–125]. Образовательные процессы протекают тем успешнее, чем выше степень их отлаженности, упорядоченности как на уровне отбора и структурирования учебного содержания, так и на уровне организации его освоения, когда, в частности, многопредметность модели обучения уравновешивается ее межпредметностью, а дифференциация знаний – их интеграцией. «Лучшая школа есть не та, – справедливо замечал по этому поводу В. В. Розанов, – которая расширяет горизонтально курсы, прибавляя к одним предметам новые; лучшая та, которая их суживает и в то же время углубляет» [2, 98].

С этой точки зрения в организации профессиональной подготовки студентов-филологов процессы дифференциации явно доминируют над процессами интеграции и даже, можно сказать, подавляют их. Неуклонно, от десятилетия к десятилетию, в учебных планах происходит общее увеличение включаемых в них дисциплин. Только на первом курсе их количество достигло 23 (не считая деления внутри каждой дисциплины, факультативных дисциплин и дисциплин

по выбору). Как правило, эти дисциплины (в том числе теоретико- и историко-литературного характера) ведутся разными педагогами, по самостоятельным, зачастую слабо связанным между собой учебным программам.

К тому же отбор и структурирование содержания курсов производится так, что их отдельные элементы далеко не всегда складываются в целостную систему. К примеру, материал большинства учебников по «Истории древнерусской литературы» традиционно распадается на ряд разделов и подразделов, в границах которых его объединяют, главным образом, хронологические рамки. Подобный суммативный подход к структурированию учебного содержания во многом сводит целостную художественную систему русского литературного средневековья к некой совокупности составляющих ее частей. Такие же концептуально важные моменты курса, как «ведущие стили эпохи», «прогрессивные линии развития древнерусской литературы», «образ мира у человека русского Средневековья» и т. п., тонут в массе частного, второстепенного, а то и вовсе оказываются недоступными для их осмысления первокурсниками. Чрезмерная дифференциация, дробление подлежащего освоению учебного материала мешают целостному восприятию начальной стадии книжно-письменного искусства восточных славян, что в итоге затрудняет становление цельного научного мировоззрения студентов-филологов и является одной из главных причин недостаточной эффективности их учебного труда.

Результаты исследования и их обсуждение

По современным представлениям (В. В. Давыдов, И. Д. Зверев, П. М. Эрдниев, Н. Ф. Тальзина, Ю. К. Бабанский, Л. Я. Зорина и др.), интеграция учебных знаний выступает одним из важнейших способов преодолеть как названные, так и не названные здесь изъяны предметно-разобщенного, излишне дифференцированного образования.

Задача статьи – рассмотреть сущность, функции и ведущие предпосылки интеграции учебных знаний в педагогическом вузе применительно к специальной подготовке будущих учителей литературы.

Сущность и функции подобной интеграции, ее необходимость и целесообразность тесно связаны с сущностью и функциями учебных знаний как таковых.

В составе содержания образования знания обычно называются первыми, поскольку знание в дидактике – это одновременно и одна из важнейших целей обучения, и ведущее средство педагогического воздействия, и материал, в котором воплощается педагогический замысел и раскрывается само содержание педагогического воздействия [3, 97]. Усвоение знаний вместе с другими основными компонентами накопленного социального опыта (опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-личностного отношения к миру и др.) обеспечивает формирование много-сторонне развитой личности, подготовленной к участию в воссоздании (сохранении) и развитии культуры. Глобальная цель образования «связана с поддержанием культа культуры» [4, 19].

Что касается непосредственно литературоведческих знаний, то их интеграции в педвузе «требуется», прежде всего, сама интегративная по своей природе, генеральная цель преподавания литературы (и других предметов художественного цикла) в школе – сформировать эстетическую культуру школьника.

Как составная часть метасистемы эстетического (художественно-эстетического) образования, литературное образование направлено на формирование целостной личности, охватывает интеллектуальную, ценностно-ориентационную, эмоциональную, волевою ее стороны, воздействует на все сферы жизнедеятельности молодого человека.

При такой ориентации литературно-преподавательская деятельность не может не быть интегративной. А педагог для ее осуществления не может не обладать универсально-синтетическими качествами и соответствующими знаниями-умениями. Благодаря этим знаниям-умениям, идеи и образы искусства слова не просто усваиваются детьми, подростками и юношами как определенное знание, а становятся как бы частью их самих, их убеждений и поступков. Литература как школьный учебный предмет не сводится к познавательной функции; к ней нельзя подходить с критериями только познавательной ценности. Приобщение к знаниям в области литературы не должно разрушать читательские впечатления, наслаждение чтением. Эти знания нельзя просто «накладывать» на произведение, отчего последнее превращается в схему, в набор «художественных особенностей».

В этом контексте обращает на себя внимание то обстоятельство, что педвуз не предлагает будущим учителям литературы ни одной дисциплины, кроме теории и истории литературы, которая бы знакомила их хотя бы с азами истории и теории смежных видов искусства. Тем самым содержание специального образования выпускника педвуза оказывается беднее по своему художественно-эстетическому составу, чем художественно-эстетическое образование выпускника средней школы. Интеграция литературоведческих знаний со знаниями из области живописи, музыки, кино, театра и т. д., таким образом, в определенной степени принимает на себя компенсаторские функции отсутствующих в учебном плане филологического факультета предметов. Включение в содержание высшего литературного образования адекватных музыкальных, зрительных образов позволяет не только глубже проникнуть в сущность литературного творчества, но и в то же время избежать подмены мира живого искусства всякого рода умозрительными построениями, внести в занятия по литературе элемент новизны, освободить их от сложившихся стереотипов.

Важная функция интеграции литературоведческих знаний – объединение их не только по линии литература – смежные виды искусства, но и по линии история литературы – теория литературы.

Как было отмечено выше, из-за отсутствия должного объединения, синтеза обособившихся аспектов и дробных разделов литературоведческих учебников (в данном случае по древнерусской литературе) у студентов-филологов трудно сформировать цельные представления о русском литературном средневековье, а значит, и их цельное научное мировоззрение. Устранение разрывов, существующих между такими предметами, как «История древнерусской литературы» и «Введение в литературоведение», способствует превращению их в элементы единой образовательной системы. С первых лет обучения в вузе студенты вооружаются конкретной и четкой системой осмысления многообразной историко-литературной (и смежной искусствоведческой) информации, получают возможность оценить реальную роль литературной теории как методологического инструмента в познании историко-литературных явлений и процессов. (Ибо нет ничего практичнее хорошей теории, например теории синтеза и взаимодействия искусств в художественной культуре Древней Руси). Конкретными «скрепами» литературоведческих знаний между названными предметами могут служить такие интегративные понятия, как стили эпох, прогрессивные линии развития русской литературы X–XVII вв. и др. [5, 85].

Таким образом, благодаря межпредметной (междисциплинарной и внутридисциплинарной) интеграции, литературоведческие знания «открываются» «окружающей среде», вписываются в метасистему, с одной стороны, эстетических (искусствоведческих), а с другой, – литературоведческих (теоретических и исторических) знаний.

В этом отношении сущность и функции внутрипредметной интеграции несколько иные. На внутрипредметном уровне целостность литературоведческих знаний достигается за счет более глубокого и широкого «познания оснований изучаемых процессов и явлений» [6, 315], перехода к глобальному всеединству в методологических подходах и способах познания, как это мы наблюдаем, например, в учебниках и учебных пособиях по древнерусской литературе академика Д. С. Лихачева. Применяемые им методы отбора и структурирования учебного материала позволяют выразить всё многообразие изучаемых фактов в рамках единой системы понятий, освободить учебное содержание от мелкотемья, «рыхлого описательства», избыточности соотношения «всего со всем», рельефно, без излишнего погружения в детали выделить «остов», «здание» изучаемой литературной науки (медиевистики).

Раскрывая сущность и функции интеграции литературоведческих знаний в педвузе, мы уже попутно говорили о такой ее детерминирующей предпосылке, как генеральная цель литературного образования в школе. Охарактеризуем теперь эти предпосылки более развернуто.

Начнем с философско-гносеологической предпосылки, каковой, бесспорно, является единство и целостность научной картины мира.

Невозможно сформировать научное мировоззрение будущего учителя без опоры на современную научную картину мира как предельно широкого и емкого способа интеграции научных знаний. В соответствии с активно разрабатываемой сегодня концепцией целостного (холистического) образования (holistic education), преодолевающей односторонность прежних методов и методик, новая мыследеятельность человека (ноосферное сознание) должна обеспечить

такое соразвитие индивидуума, общества и природы, при котором удовлетворение жизненных потребностей людей будет осуществляться без ущерба для интересов будущих поколений и Вселенной [7, 256–257]. В формировании ноосферного сознания, способного дать «целостную картину мира» и стать «инструментом решения глобальных проблем» [7, 259], ведущую роль призваны сыграть комплексные исследования и теории интегративного характера, такие, например, как уже упомянутые труды академика Д. С. Лихачева и созданная им теория стилей древнерусской литературы. Благодаря системному методу изучения, весь сложный и разноликий мир русского литературного средневековья приводится здесь к целостному единству, в нем четко определяются связующие звенья между его отдельными явлениями и фундаментальными закономерностями. Книжно-письменное искусство Древней Руси 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.

Еще одна важная предпосылка (в данном случае – психофизиологическая), определяющая необходимость и целесообразность интеграции литературоведческих знаний, – это целостность человеческой личности.

Двуединая сущность человека как чувствующего и мыслящего существа проявляется – в соответствии с открытой в прошлом веке асимметрией головного мозга – в том, что обе его половины функционируют как единое целое, интегрируя оба типа мышления – логико-вербальное, связанное с деятельностью левого полушария, и пространственно-образное, связанное с активностью правого полушария [8, 102]. Полноценное освоение идей и образов писателя в вузе и школе возможно только при условии, когда задействуются и эмоциональные, и интеллектуальные механизмы психики. «Строго логическая, аналитическая подача материала, которая доминирует в настоящее время во всех школьных программах (не только по математике, физике и грамматике, но и по литературе), совершенно не использует возможности чувственно-образного познания и в ряде случаев фактически даже подавляет потенциальные возможности такого познания» [9, 155]. Интеграция, особенно по линии «литература – смежные виды искусства», позволяет обеспечить единство живого созерцания и абстрактного мышления в процессе освоения богатств художественной литературы, выстроить учебный процесс таким образом, чтобы словесное, понятийно-логическое и образно-эмоциональное не исключали, а взаимно дополняли друг друга. Образы искусства благодаря своей непосредственной убедительности и эмоциональности способствуют уяснению понятийных знаний, выступая в качестве дополнительной опоры и конкретизации научных обобщений, служат иллюстрацией к понятийному значению, а понятийное значение обретает дополнительную яркость и убедительность в наглядном образе. При сопоставлении смежно-литературных искусств сквозь призму параллельного анализа происходит объединение знаний, переход их на более высокий уровень. Постигание категорий проходит более интенсивно, на более высоком теоретическом уровне познания.

И, наконец, о модели личности и деятельности специалиста как профессионально-педагогической предпосылке интеграции литературоведческих знаний.

Интеграция знаний в этом плане особенно важна (как это уже отмечалось в начале статьи), поскольку учитель литературы направляет свою деятельность не на формирование из своих учеников неких «минилитературоведов». Интегрирующим центром на его уроках выступает школьник как человек, целостная личность. Сам предмет педагогики как науки «носит интеграционный характер... Недаром педагогические знания о человеке называют интересными или метасистемными знаниями, а саму педагогику – «метанаукой» [7, 289]. Глубоко понимая это, Я. А. Коменский (1592–1670) еще несколько веков назад требовал, чтобы любое явление в учебном процессе усваивалось детьми «интегративно», в связи с другими: «Как сами вещи нельзя дробить без их разрушения, так и от нас они требуют не раздробленного понятия о себе... Вещи настолько сцеплены, что ни единая не представлена целиком сама по себе, каждая связана с множеством других, и ни одна не настолько безразлична, чтобы не быть помощью или помехой при ее правильном или неправильном употреблении». ... «Какие бы ни изучались частности, изучать [надо] совокупное целое, а не нечто уродливое, отрывочное или разорванное» [10, 176]. Разграничение современными дидактами таких понятий, как предмет и «предметная» область, образование и «образовательная область» (предмет ограничен строгими рамками, предметная же область включает и такое содержание данного предмета, которое расположено в рамках другого

предмета), позволяет преодолевать моноцентричность, узкопредметность подготовки специалистов в высшей педагогической школе, придать ей большую универсальность и фундаментальность. Тем самым, естественно, и «выровнять крен» в подготовке будущего учителя литературы, когда в основном задействуется мысль, ум обучающихся, а способность анализировать текст оказывается чуть ли не конечной целью и результатом освоения литературоведческих дисциплин [11, 110].

Выводы

Итак, сущность интеграции литературоведческих знаний состоит в установлении существенных связей между ранее относительно независимыми частями целого (например, отдельными дисциплинами теоретико- и историко-литературного плана). В результате чего эти знания, переставая быть (как на внутрипредметном, так и на межпредметном уровнях) суммативными множествами, легче складываются в сознании студентов-филологов в художественно-литературную картину мира, у них активнее развиваются способности, необходимые для того, чтобы с помощью творений писателей, поэтов и драматургов формировать эстетическую культуру школьника.

Важнейшие функции интеграции состоят в том, чтобы на взаимодополняющей основе эффективно совмещать в рамках изучения одного историко-литературного предмета (раздела, темы) разнопредметные подходы к овладению знаниями и приёмами учебной работы. Это позволит устранить разрыв между усвоением знаний и их применением, будет содействовать выработке у студентов обобщенных знаний и умений, активизирует их учебно-познавательную деятельность и в конечном счете приведет в более полное соответствие, во-первых, цели профессионального литературного образования (для чего учить); во-вторых, содержание литературного образования (чему учить); и, наконец в-третьих, сам процесс литературного образования (как учить). Словом, интеграция содействует оптимальному решению целого комплекса учебно-педагогических задач.

Необходимость и целесообразность таких интеграций литературоведческих знаний обуславливается системой общенаучных и конкретно-предметных предпосылок как единство и целостность научной (художественной) картины мира, целостность человеческой личности, модель личности и деятельности специалиста – школьного учителя литературы.

Литература

1. Самарин, Ю. А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников / Ю. А. Самарин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
2. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М. : Педагогика, 1990. – С. 98.
3. Усова, А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
4. Долженко, О. В. Альтернатива стереотипам (к вопросу о создании концепции образования) / О. В. Долженко // Вестник высшей школы. – 1988. – № 6. – С. 19.
5. Анисимов, В. И. Формирование целостных знаний и представлений студентов-филологов о стиле изучаемой историко-литературной эпохи / В. И. Анисимов, Т. Н. Чечко // Весн. Мазырс. дзярж. пед. ун-та. Сер. 2, Педагогіка і псіхалогія. – 2004. – № 2. – С. 84–87.
6. Кузьмин, В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. – 3-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1986. – С. 306.
7. Маслова, Н. В. Ноосферное образование : моногр. / Н. В. Маслова. – М. : «Холодинамика», 2002. – 339 с.
8. Эрдниев, П. М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике : кн. для учителя / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1986. – С. 102.
9. Ротенберг, В. С. Слово и образ: проблемы контекста / В. С. Ротенберг // Вопросы философии. – 1980. – № 4. – С. 155.
10. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 176.
11. Анисимов, В. И. Интегративные основы моделирования содержания литературного образования в педагогическом вузе / В. И. Анисимов. – Минск : НИО, 1999. – 240 с.

Summary

In the Article the author considers the essence, functions and leading premises of the integration of educational knowledge in a pedagogical higher school in resurgence to the special training of future teachers of literature.

Поступила в редакцию 28.09.07.