

Беньковская Т.Е. Испытаны временем... Литературные беседы как форма внеклассной работы по литературе (1840-1910-е годы) // Проблемы изучения художественного произведения в школе и вузе: сборник науч. статей / отв. ред. А.Г. Прокофьева. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2001. – С.7-18.

Беньковская Т.Е.

Испытаны временем... Литературные беседы как форма внеклассной работы по литературе (1840-1910-е годы)

То, что художественная литература в детском и подростковом возрасте способствует становлению нравственной и духовно богатой личности, ни у кого не вызывает сомнений. Вот только как приохотить дошкольников и школьников к книге, сформировать с раннего возраста потребность в каждодневном чтении?

Этот вопрос сегодня звучит скорее риторически, несмотря на издание большими тиражами произведений детской и классической литературы, обновленные хорошими текстами школьные хрестоматии, где учтены возраст и интересы учащихся как читателей, несмотря на накопленный опыт методических приемов изучения литературы в школе, форм организации внеклассного чтения.

Большинство родителей, учителей-словесников, работников библиотек озабочено тем, что далеко не все учащиеся читают даже программные произведения или не читают вовсе. Все меньше среди школьников становится любителей простого, домашнего чтения, тем более «пожирателей книг». А ведь еще в начале XX века А.М. Лебедев, учитель-словесник, отдавший много сил проблемам организации внеклассного чтения и приобщения учащихся к книге, отмечал, что у учеников «есть потребность в серьезном чтении», что «читают они достаточно и охотно», хотя «в подавляющем большинстве это чтение, начиная с начальной школы и кончая старшими классами средней, хаотично и бессистемно» (5,с.36). Проблема заключалась лишь в необходимости снабжения школьников систематическими указателями и путеводителями в мире книг, упорядочения их чтения, привития вкуса к хорошей книге.

Конечно, сегодня есть объективные причины катастрофического массового падения интереса учащихся к художественной литературе и чтению вообще. Телевидение, компьютер, Интернет и другие средства массовой информации целенаправленно и уверенно вытесняют «простое» чтение, чтение «для души».

Библиотекари отмечают, что, несмотря на усиление притока учащихся в читальные залы, особенно старшеклассников, преимущественно учащихся профильных классов, их не очень радует эта тенденция, т.к. у школьников в основном спросом пользуются научно-популярная литература, книги и статьи исторического, литературно-критического характера, интересующие юных читателей только с точки зрения выполнения задания учителя по подготовке доклада, реферата к уроку, факультативному занятию. Художественная же литература, как классическая, так и современная, оказывается большей частью невостребованной.

К сожалению, давно ушли в прошлое семейные чтения и такие формы внеклассной работы, активизирующие интерес к книге, как литературные беседы, которые впервые были введены Министерством Просвещения в 1844 году в Казанском учебном округе и вскоре получили широкое распространение в русской дореволюционной школе «от Москвы до самых до окраин», просуществовав более 150 лет.

Быть может, следует обратиться к положительному опыту отечественной школы и возродить одну из наиболее интересных и эффективных форм внеклассной работы по литературе, успешно прошедшей испытание временем?

Литературные беседы способствовали пробуждению интереса к чтению и литературе, стимулировали самостоятельность учащихся, способствовали их идейному росту, умению высказывать собственную позицию и аргументировать ее, приобретению навыков критического анализа, побуждали к творчеству.

В 40-60-е годы XIX века литературные беседы проводились только в старших классах гимназий два раза в месяц во внеурочное время и должны были жестко следовать циркуляру Министерства Просвещения. На беседах

учащиеся выступали с чтением своих сочинений, написанных специально для этого случая. Темы сочинений предлагались преподавателем словесности, и работы проверялись им до проведения беседы. Сама литературная беседа проходила в присутствии директора, инспектора и учителей под руководством словесника. Участники имели право во время беседы задавать автору вопросы и возражать ему, аргументируя свою позицию. Оценка прочитанной работы и выступлений оппонентов давалась учителем в заключительном слове. Лучшие сочинения ежемесячно направлялись с докладной запиской директора гимназии попечителю учебного округа и возвращались от него с отзывом. В конце учебного года в особом циркуляре попечителя давалась оценка качества литературных бесед по округу и в отдельных гимназиях и назывались имена отличившихся авторов.

Известный ученый, историограф методики преподавания литературы Я.А. Роткович, просмотрев за несколько лет отчеты гимназий и циркуляры попечителей, обнаружил среди отмеченных поощрениями учеников будущих крупных педагогов (Н.Ф. Бунаков, А.Н. Модзалевский, Н.Х. Вессель), ученых (Л.Н. Майков), критиков (Д.И. Писарев, А.М. Скабичевский), писателей и поэтов (Г.И. Успенский, Н.Г. Гарин-Михайловский, Л.И. Пальмин), для которых участие в беседах было первой пробой творческих сил (6,с.207). Примечательно, что юноша Писарев, весьма критически оценивавший порядки в гимназии, где он обучался, деятельно и с увлечением участвовал в гимназических литературных беседах.

Литературные беседы позволяли учителям знакомить учащихся с крупнейшими произведениями новой и новейшей как отечественной, так и зарубежной литературы (учебный курс литературы в русских гимназиях завершался Н.В. Гоголем), работами литературных критиков: В.Г. Белинского, Д.И. Писарева, А.В. Дружинина, П.В. Анненкова, В.П. Боткина и других, будили искренний интерес к художественному слову.

Они активизировали работу мысли, формировали мировоззрение, гражданскую позицию старшеклассников. В руках такого педагога, как Н.Г.

Чернышевский, литературные беседы в Саратовской гимназии способствовали пробуждению у учащихся критического отношения к окружающей жизни, стремлению изменить общество на разумных и справедливых началах. Не случайно после 1866 года беседы официально запрещаются, а учителя, продолжающие их проводить, поддерживая инициативу школьников, подвергаются преследованиям. Однако литературные беседы, хотя и не носили уже обязательного характера, продолжали проводиться в гимназиях и активизировались в реальных училищах.

Особый интерес и сейчас представляет организация литературных бесед Н.И. Пироговым в годы его попечительства в Одесском и Киевском учебных округах, желание освободить их от излишней регламентации. «Беседы эти не должны иметь обязательного характера, они должны служить выражением свободного стремления ученика высказать себя наряду с товарищами и обнаружить свои зарождающиеся убеждения», - писал Пирогов в одном из своих циркуляров по Киевскому учебному округу. «Учитель словесности и другие направляют словесные прения к конечной цели каждого спора – к разъяснению истины, но представляя это разъяснение самостоятельности рассуждающих» (6,с.209).

Впоследствии, выступая с речью на одной из литературных бесед, Пирогов настоятельно требовал сознательного, критического отношения к избранной теме, «ясных и неподдельных усилий самостоятельного труда».

В 1900-1910-е годы литературные беседы получили распространение не только в старших, но и в средних классах. О том, как следует организовывать коллективное чтение и литературные беседы в средних классах, подробные и обстоятельные рекомендации предлагает г-н Гуров в статье «Значение и постановка внеклассного чтения», помещенной в журнале «Школа и жизнь» №4 за 1915 год. Думается, они могут быть полезны современному учителю литературы и окажут помощь в организации и проведении подобного рода бесед с учащимися младших и средних классов.

Автор статьи предлагает несколько вариантов такого чтения. В первом случае «на руки каждому из участников чтения выдается по одному экземпляру какой-нибудь одной книги и объявляется, что в такой-то день будет происходить беседа по поводу прочитанного». Во втором случае «намечается какой-нибудь вопрос... и к нему подбирается набор книжек, разносторонне освещающих предмет». В таком случае все учащиеся класса делятся на группы, каждой из которых выдается одна из отобранных по теме книг. Оба варианта преследуют определенные задачи. В первом случае это сознательное усвоение прочитанного с критическим к нему отношением, а во втором задача уже несколько сложнее: учащиеся поневоле столкнутся с фактом многообразия в понимании одного и того же явления и увидят, что с одинаковым правом можно понимать одни и те же вещи по-разному, что, несомненно, поможет им терпимее относиться к чужим взглядам и одновременно приучит отстаивать свои взгляды, ища доказательства для защиты своих и опровержения чужих положений.

Главное место в беседе г-н Гуров отводит детям, учитель же только руководит занятием, предоставляя ученикам возможность высказываться откровенно, не стесняя их в выражениях. И в то же время учителю в этой беседе отведена роль отнюдь не стороннего наблюдателя: давая возможность ребятам чувствовать себя раскрепощенно, раскованно, учитель ненавязчиво, но настойчиво должен приучать их «к тактичности, к умению, не задевая чужих самолюбий, не обостряя отношений, сказать свою мысль».

Беседы не должны носить характера обязательности: в них принимают участие только желающие. Конечно, подобного рода беседы проходят в свободное от школьных занятий время. По мнению автора, лучшими днями являются суббота и воскресенье. Их можно устраивать и в учебном классе, но лучше, если есть в школьной библиотеке удобная комната, перенести часы коллективного чтения в библиотеку. Занятия следует проводить регулярно, без пропусков. Тогда учащиеся приучатся относиться к необязательным занятиям так же серьезно, как и к школьным. Чтобы занятия были продуктивными, их

нужно вести по заранее выработанному плану, заблаговременно формулировать вопросы, «предположенные к обсуждению». Участникам бесед должны быть известны цели и задачи как всех бесед вместе, так и каждой в отдельности.

Уже первая беседа даст возможность детям увидеть плоды своего неумения читать. Всего вероятнее даже, предполагает автор, что первая беседа не удастся в том смысле, что ученики не смогут принять в ней активного участия, пропустят мимо глаз важные строки, на которых, как считает руководитель, необходимо сосредоточить внимание. Однако это не повод для уныния, если окажется, что дети плохо усвоили книгу и многое не поняли. В таком случае преподавателю следует прочитать ее (или важные для понимания идейного смысла книги главы), оттеняя голосом наиболее существенные места. И уже по прочтении возобновить беседу, попутно указывая, почему у детей после их первого чтения так мало осталось в голове.

Первые опыты коллективного чтения г-н Гуров советует вести по одной книге, и уже впоследствии, когда дети освоятся, можно начать опыты групповых чтений.

Автор обращает внимание и на речь учащихся, которые на первых порах проявят явное неумение говорить толково. Последующие же беседы покажут, как постепенно «дети начнут подтягиваться: видя, как товарищи вынесли из книги больше, сумели сказать лучше, они поймут, что книгу следует читать вдумчиво, что перед беседами нужно подумать, что можно сказать...»

«Итак – умение читать книгу и навык говорить публично коллективное чтение нам даст, - указывалось в рецензии по поводу статьи г-на Гурова. – Но оно даст нам и больше: создаст привычку искать ответы на сомнения в книгах, приучит к уважению чужих взглядов и, наконец, каждого участника бесед поднимет в собственных глазах, облагородит его чувства и настроения... Наконец, что не менее важно, часы бесед явятся первой публичной трибуной будущего гражданина, первой ступенью гражданственности. Здесь выработается общественный такт, привычка тщательно разбирать вопрос с различных точек зрения, умение отстаивать свое дело» (2,с.455-456)

Литературным беседам как одной из наиболее действенных форм организации внеклассного чтения в школе большое внимание уделял Ц.П. Балталон. Их цель он видел «в развитии самостоятельного интереса к литературе, в пополнении сведений по русской и всеобщей литературе, в освещении домашнего чтения» (1,с.14). Содержанием и материалом, по мнению методиста, могут стать произведения авторов, вошедшие в программы, но которые учитель не имеет возможности изучать в классе, или сочинения выдающихся писателей мировой литературы, не изучаемые по программе в школе, например, Гомера, Софокла, Шекспира, Сервантеса, Мольера, Гете, Ибсена. Литературные беседы, считал Ц.П. Балталон, преследуют ту же общеобразовательную цель, что и классное преподавание словесности. «Различие только в способе достижения этой цели: обязательность для учеников классных занятий и некоторая их внешняя принудительность уступает в литературных беседах свободному участию всех желающих» (1,с.15).

Участники бесед могут выступать и с собственными сочинениями, научными и критическими рецензиями по поводу разбираемого произведения. Не исключается попытка самостоятельного художественного творчества учеников.

Вопросы, предлагаемые Ц. Балталоном для изучения произведений русских и зарубежных писателей, и сегодня будят мысль, углубляют процесс чтения.

В 1900-1910-е годы литературные беседы получили распространение практически во всех регионах России, в том числе и в школах Оренбургской губернии. В Оренбургском областном государственном архиве сохранились два номера Ежегодника Оренбургского реального училища за 1906-1907, 1907-1908 учебные годы. В них представлены отчеты о литературных беседах учителя-словесника В. Реформатского, а также лучшие рефераты и сочинения наиболее отличившихся учащихся средних и старших классов, что является ярким и убедительным свидетельством проверки временем этой формы внеклассной

работы по литературе и дает надежду на возможность ее возрождения и продолжения славной традиции русской школы.

Тематика рефератов и докладов учащихся, представленных на литературных беседах, отличается разнообразием и отражает этнографический и литературоведческий подходы к произведениям русских и зарубежных авторов. Так, учащиеся средних классов выступали на литературных беседах с докладами на темы: «Быт и нравы Малороссии по произведениям Н.В. Гоголя «Как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем»; «Светлые и темные стороны в характере русского крестьянина по произведениям И.С. Тургенева «Хорь и Калиныч», «Живые мощи», «Бирюк»; «Образ Евгения Онегина в романе А.С. Пушкина».

Рассматриваемые в докладах произведения в значительной степени выходили за рамки учебной программы.

Рефераты старшеклассников отличались широтой формулировок тем, например, «Певец тревоги юных лет – поэзия Надсона», «Муза мести и печали – поэзия Н. Некрасова», «Русские женщины в поэзии Н. Некрасова» и др. и были обращены к произведениям разных жанров: поэзии (Надсон, Некрасов), прозы (И. Гончаров «Обрыв», М. Гаршин «Красный цветок»), драматургии (Г. Ибсен «Дикая утка», Л. Толстой «Власть тьмы»).

Отчеты В. Реформатского являются для нас живым свидетельством одной из сторон литературного образования в России, в Оренбурге столетней давности. А правнуки и праправнуки названных учителем имен докладчиков А. Носова, В. Гостынского, П. Попова, М. Калабугина, С. Полякова, А. Бунцевича, Д. Гольдштейна, Т. Шаманмурунова, К. Кузнецова и других, возможно, и сейчас учатся в школе и не подозревают о том, что даже «оттепель, уславшая улицы совершенно непроходимые» весной 1907 года, не могла помешать поведению очередной литературной беседы – так велик был интерес их сверстников!

Представленный словесником обстоятельный и разносторонний анализ ученических рефератов, обсуждение их слушателями дает представление о

литературном развитии школьников того времени и степени их самостоятельности в решении избранной темы, владении навыками работы с текстом, критической литературой, умении высказывать свою позицию, убеждать, оспаривать чье-то мнение, уметь отличать достоинства и подмечать недостатки.

Так, анализируя «разбор повести Н.В. Гоголя «Как поспорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» ученика 4^А класса А.Бунцевича, В.Реформатский отмечает, что тот «представил простую перефразировку произведения, лишь с незначительными изменениями. Ни характеристики героев, ни отношения самого Гоголя к изображаемой жизни, ни перемены в его настроении, значительно изменившемся сравнительно с настроением того периода, когда создавались «Вечера на хуторе», не было указано докладчиком, что справедливо было сочтено слушателями недостатком. Не отвечая этим требованиям, доклад тем не менее обстоятельно познакомил слушателей с жизнью типичного уездного города, что и было отнесено к числу положительных достоинств доклада» (3,с.46). Доклад Т. Шаманмурунова (4^А класс) был отмечен как «лучший в течение сезона», т.к. ученик «не только представил подробную характеристику Е.Онегина и обрисовал ту среду, где он вращался, но указал и те исторические условия, которые способствовали возникновению данного типа, – влияние западных идей на русское общество со времени войны 1812 г.» (3,с.47). В качестве достоинств докладчика было названо присутствующими привлечение им критических отзывов Белинского и других критиков. «Некоторые неясные слушателям положения доклада, - отмечает учитель, - находили всегда верное разъяснение со стороны докладчика».

Высокую оценку учителя и учащихся получил реферат ученика 7 класса К. Кузнецова по произведению Л.Н. Толстого «Власть тьмы», который вызвал огромный интерес слушателей, несмотря на значительный объем, т.к. «затрагивал переходный момент в творчестве великого писателя – от чисто художественной деятельности к деятельности художника - моралиста».

В. Реформатский видит причины интереса учащихся «как в юношеском энтузиазме молодого лектора, сумевшего заразить своим горячим полемическим задором скромную аудиторию, так и в несколько иной постановке самого способа развития темы – введении в доклад нового элемента, слабо представленного предыдущими лекторами, - элемента критического». Учитель, как и все присутствующие, высоко оценил привлечение К. Кузнецовым отзывов о драме Л.Н. Толстого русских критиков Скабичевского и Протопопова, которые тот «подверг посильному разбору и пытался дать самостоятельное решение затронутых ими вопросов, частью согласившись с мнениями своих авторитетных предшественников, частью оспаривая их» (4,с.50).

«Мы не ошибемся, - резюмирует В. Реформатский, - если скажем, что в этом скрывалась главная причина того захватывающего интереса, с которым отнеслись слушатели к реферату» (4,с.50).

Представленный в отчете реферат ученика поражает глубиной, обстоятельностью его собственных суждений, аргументацией выдвинутых положений, самостоятельностью выводов, как поражают размышления учителя-словесника о пользе литературных бесед, не утратившие актуальности и новизны даже спустя 100 лет... Эти размышления хочется привести с незначительными сокращениями.

«Литературные беседы, относясь к области внеклассных занятий учащихся, имеют, безусловно, важное значение прежде всего в смысле расширения рамок в изучении русской литературы. Правда, с утверждением новых программ русской литературы в Реальных училищах для преподавателей открывается полная возможность делать экскурсии и заповедную прежде для него область новейшей литературы <...>

Литературные беседы являются в этом случае очень важным подспорьем к расширению литературного кругозора учащихся, давая им возможность знакомиться с произведениями новейших писателей, не вошедшими в

программы. Но значение литературных бесед не исчерпывается этим количественным масштабом оценки и идет гораздо далее.

Центр тяжести каждой литературной беседы лежит не только в изложении предмета, сколько в умении защитить основы положения реферата, доказать их состоятельность и опровергнуть все возражения, которые могут быть предъявлены слушателями. Каждая литературная беседа обращается в конце концов в диспут между автором реферата и его оппонентами. Нужно ли говорить, что при умелой постановке дела, при тактичном и своевременном вмешательстве преподавателя в ход дебатов, раз они имеют тенденцию удалиться от прямого решения вопроса, этот диспут может явиться очень важным фактором в развитии учащихся, с одной стороны, способствуя полному и всестороннему раскрытию предмета, с другой – приучая их к способности логического мышления и усовершенствования дара речи. Конечно, все эти благодетельные последствия обнаруживаются не сразу. На первых порах приходится иногда констатировать слабость возражений, их мелочность, доходящую до пустой придирчивости, равно как и слабость защиты, неумение автора выйти из сферы узкого индивидуального понимания предмета, недостаточную подготовленность к разрешению новых, не предусмотренных им возражений <...>

За время указанных 5 литературных бесед я могу констатировать один из наиболее ярко выраженных симптомов их благодетельного влияния на учащихся – это пробуждение большого интереса к литературе. Живая мысль, вызванная на арену сознания каким-нибудь новым освещением вопроса, возбуждала, в свою очередь, у многих из участников беседы усиленную интеллектуальную работу, заставляя их делать сопоставления, сближения, критическую проверку установившихся понятий. Наши литературные беседы всегда имели свое, если можно так выразиться, неофициальное продолжение. После закрытия беседы 20-30 минут, иногда и более, посвящалось на обсуждение вопросов, находящихся в той или иной связи с затронутой темой...

<...> литературные беседы встречают со стороны учащихся тем больше сочувствия, чем больше они предоставляют им самостоятельности и чем меньше подвергаются регламентации со стороны руководителя беседы. Роль руководителя беседы должна ограничиваться минимумом вмешательства, когда оно является необходимым ввиду уклонения дебатов в сторону от вопроса, данного темой, или в случае логического *circulum vitusum*, когда полемика не может найти благополучного компромисса для примирения противоречий. Руководитель же может произвести окончательную оценку беседы и сделать соответствующее резюме. Во всех других случаях вмешательство преподавателя истолковывается как доказательство слабости референта, нуждающегося в посторонней помощи для защиты своих положений.

<...> Что касается материала литературных бесед, то здесь можно пожелать самой широкой свободы выбора тем, не стесняемой абсолютно никакими рамками.

По глубокому убеждению, не могу признать достаточно обоснованными все возражения против широкого пользования произведениями русской и иностранной литературы, принадлежащими перу хотя бы и самых современных писателей.

Всякое произведение, отмеченное печатью истинного таланта, может и должно действовать глубоко воспитывающим образом на сознание учащегося, если ему будет дано правильное истолкование. Бояться некоторого радикализма выводов, если они даже установят факт ненормальностей нашей общественной жизни, если они укажут на необходимость коррективы ко многим ее проявлениям, - значит, признать слабость воспитательного воздействия школы на сознание и волю своих воспитанников, ее неспособность выступить со своим авторитетным руководством там, где оно необходимо.

Здоровая школа и честно служащий своему делу педагог всегда найдут достаточно сил, чтобы направить духовное развитие учащихся по должному пути, тому пути, который приведет в конечном результате не к разрушению, а к созиданию великого здания – школы» (4,с.55-58).

Внеклассной и внешкольной работе по литературе современная школа уделяет большое внимание. В последние годы появилась целая сеть учреждений дополнительного образования, направленных на пробуждение и удовлетворение интереса учащихся к литературе и литературному творчеству. Ежегодно проводятся олимпиады для школьников на всех уровнях, научно-практические конференции старшеклассников «Интеллектуалы XXI века», на которых учащиеся, увлеченные исследовательской работой, научным поиском, под руководством учителей, преподавателей вузов выступают с докладами, защищают рефераты по литературе.

Однако чтобы вести эту работу широко, целеустремленно, систематически, в многообразных формах, воспитывая потребность учащихся к чтению, увлекая их литературно-творческой и исследовательской деятельностью уже в младших и средних классах, необходимо знать историю методических исканий прошлых лет, пути, по которым шло формирование позитивного опыта в этой области.

Одной из наиболее эффективных массовых форм внеклассной работы по литературе – литературным беседам, выдержавшим достойное испытание временем, посвящена эта статья.

Примечания.

1. Балталон Ц.П. Пособие для литературных бесед и письменных работ. – М.: Изд. книгоизд-ва «Сотрудник школы», 1914.
2. Внеклассное коллективное чтение под руководством учителя (Из практики преподавания родного языка)// Родной язык в школе.- 1914-1915.- № 8(3).
3. Ежегодник Оренбургского реального училища. №2 1906-1907 уч.год.- Оренбург, 1907.
4. Ежегодник Оренбургского реального училища. №3 1906-1907 уч.год.- Оренбург, 1908.
5. Лебедев А.М. Внеклассное чтение учащихся. – М.;Пг.; Харьков, 1918.

6. Роткович Я.А. Поучительный опыт прошлого // Внеклассная и внешкольная работа по литературе: Сб.ст. / Под ред. Я.А. Ротковича – М.: Просвещение, 1970.