

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ А.И. ГЕРЦЕНА**

На правах рукописи

ПОРИНЕЦ ЮРИЙ ЮРЬЕВИЧ

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

И. Ф. АННЕНСКОГО

Специальность 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания
(литература, уровень общего образования)

**Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Научный руководитель
доктор педагогических наук,
профессор, член-корр. РАО В.Г. Маранцман

Санкт Петербург
2001

Оглавление

Введение	4
Глава I. Содержание и формы деятельности в курсе словесности школ конца XIX - начала XX в.	
§ 1. И. Ф. Анненский в кругу эстетических и педагогических явлений его времени	16
§ 2. Русская школа конца XIX - начала XX в. и программа словесности 1905 года	59
§ 3. Отношение И. Ф. Анненского к тенденциям русской школы и методики преподавания литературы конца XIX – начала XX века в рецензиях для «Журнала Министерства Народного Просвещения»	95
§ 4. Курс теории словесности и проблема взаимодействия русского языка и литературы в методической системе И. Ф. Анненского	114
§ 5. Творческие письменные и устные работы в методической системе И. Ф. Анненского	134
§ 6. Проблема чтения и читательского восприятия ученика в методической системе И. Ф. Анненского	155
Глава II. Эстетический анализ в методической системе И. Ф. Анненского	
§ 1. Эстетические представления И. Ф. Анненского в его поэтическом искусстве и педагогической деятельности	172
§ 2. Развитие эстетического отношения к природе в методической системе И. Ф. Анненского	198

§ 3. Компоненты эстетического анализа в методической системе И. Ф. Анненского	231
§ 4. Театр как вид эстетической деятельности учащихся в методической системе И. Ф. Анненского	289
§ 5. Значение эстетического анализа И. Ф. Анненского для методики XX века	314
Заключение	327
Список использованных работ И. Ф. Анненского ...	332
Список литературы	345

Введение

Актуальность исследования. Последние десятилетия развития русской школы обнаруживают явную тенденцию к восстановлению традиций дореволюционных гимназий, причем в их опыте изучения словесности есть как прекрасное, так и сомнительное. И неразборчивость этой реконструкции оказывается вредной. В связи с этим обостряется интерес к истории методики.

Методические взгляды И. Ф. Анненского известны нам из его педагогических статей, рецензий, проекта программы русского языка в словесности 1905 года. Причем наибольшее значение при изучении его методических воззрений имеет рассмотрение статей. Об их значимости говорили еще современники-педагоги. Б. В. Варнеке пишет о значимости педагогических писем И. Ф. Анненского: «Эти письма так свежи и оригинальны по содержанию и так ценны по тонкости основанных на личном опыте наблюдений автора, что их издание отдельной брошюрой сослужило бы, думается, хорошую службу обогащению нашей педагогической литературы»¹. Так же считал и П. П. Митрофанов, который в своей работе об И. Ф. Анненском просто цитирует Варнеке. Пожелание это осталось неуслышанным, до сих пор ни одна статья И. Ф. Анненского не переиздана. Лишь недавно, в 1999 году, в хрестоматии Т. Е. Беньковской опубликованы отрывки из статей «Первые шаги в изучении словесности», письменные работы и устное преподавание», полностью напечатана рецензия на книгу Е. Воскресенского «Теория словесности». Высоко оценивал статьи И. Ф. Анненского для школы и А. А. Мухин: «Часть своих тогдашних дум и вдохновений, вызванных русской литературой, он напечатал в некоторых журналах, но это

¹ Варнеке Б. В. И. Ф. Анненский (Некролог) // ЖМНП. – 1910. – Ч. 26, март, отд. IV. – С. 43.

была ничтожная доля того, что он мог дать: уже уйдя почти на 20 лет в литературу классическую, греческую, он время от времени дарил своей молодой аудитории такие эскурсы в область русской поэзии, которые по оригинальности и изяществу мысли останутся надолго в педагогической литературе»². (Следует отметить, что Мухин, в отличие от Варнеке и Митрофанова, обращает внимание не на «Педагогические письма», а на разборы литературных произведений (А. К. Толстого, Я. П. Полонского, А. П. Майкова, П. А. Гопчарова, Ф. М. Достоевского, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя).

Педагогические статьи И. Ф. Анненского, к сожалению, лишь сравнительно недавно привлекли внимание исследователей. При этом А. В. Федоров и И. П. Подольская рассматривают их как этап становления Анненского-критика. Так, И. П. Подольская пишет: «В литературно-педагогических статьях Анненский постепенно выстраивал ту систему взглядов, которая в начале 900-х годов привела его к созданию нового метода критики. Прежде чем был создан этот метод, прежде чем конкретное или отвлеченное понятие стало трансформироваться у Анненского в образ, он прошел школу дискуссионной критики, да еще с тем педагогическим уклоном, который заставлял его тщательно доводить мысль до логического предела и избегать ассоциаций и метафор, затрудняющих доступность восприятия этой мысли. В известном отношении сотрудничество в педагогических журналах было для Анненского школой точности. Не будь этой школы, едва ли так явственно определялась бы строгая система с капризными поворотами мысли в «Книгах отражений» и других статьях того периода, который мемуаристы называли периодом «позднего расцвета» Анненского»³. На наш взгляд, дело обстоит несколько иначе. Прежде всего, одновременно с созданием нового

² Мухин А. А. И. Ф. Анненский. Некролог // Гермес. - 1909. - № 20. - С. 609.

³ Подольская И. П. Анненский-критик // Анненский И. Ф. Книжки отражений. - М., 1979. - С. 512.

метода критики И. Ф. Анненский в 1902 году выступает на гимназическом празднике с речью о В. А. Жуковском, публикует речь «Художественный идеализм Гоголя» в журнале «Русская школа». Это соседство педагогических статей и статей, вошедших в «Книги отражений» ясно показывает, что произведения, писавшиеся для школы — это не только «школа дискурсивной критики и школа точности». Эти статьи, на наш взгляд, имели для самого Анненского и имеют для нас самостоятельное значение. В них он дает образцы школьного эстетического разбора. Причем, следует отметить, что путь разбора, каким идет Анненский, уникален не только для его времени (в русской школе конца XIX- начала XX века подобного не было), но и для современной методики преподавания литературы. И. Ф. Анненский оказал этими статьями влияние на развитие методики в XX веке. (Вопрос о месте, содержании и значении эстетического разбора у И. Ф. Анненского рассматривается в §§ 3, 5 главы II). А. В. Федоров анализирует стиль этих статей: «Можно сказать, что эти более ранние литературно-критические опыты отличает простота, непринужденная обиходность тона, свобода в обращении к слушателю или читателю»⁴, отмечает, что всем публикациям «совершенно чужда назидательность, но они — и притом в самом широком смысле — поучительны как истолкование духовного опыта великих писателей, рассчитанное на учащуюся молодежь, прежде всего на ее учителей, на развитие вкуса учеников и педагогов к филологическим наблюдениям и размышлениям»⁵. Согласимся с этим высказыванием, но заметим, что статьи И. Ф. Анненского не просто «поучительны», их значение значительно шире (о чем подробно будет говориться в § 2 главы II). Что же касается свободы в обращении к слушателю или читателю, то это же присуще и «Книгам отражений».

⁴ Федоров А. В. Пископентий Анненский. Личность и творчество. - Л., 1984. - С. 209.

Еще Л. Я. Гуревич писала: «Часто в своих набросках Анненский точно обращается к слушателям, дополняя слово выраженным жестом, мимикой, - законы писанной и устной речи различны, и иногда мысль его кажется слишком отрывочной или недостаточно четкой, незаконченной на бумаге. Сложная, многогранная душа его, капризная и переливчатая в своих настроениях, как бы не вполне уместается в печатное слово. В свободном безбоязненном общении с людьми, - с людьми столь же культурными, как и он, способными оценить и поддерживать творческую игру его ума, он должен был бы блистать, разворачиваться шире, глубже, полнее»⁶. А. В. Федоров вообще несколько недооценивает значимость И. Ф. Анненского как учителя, несмотря на то, что называет его выдающимся педагогом. В начале своей книги А. В. Федоров именует И. Ф. Анненского «одним из замечательных русских поэтов, критиков и переводчиков на рубеже XIX и XX столетий»⁷. Обращает на себя внимание то, что замечательным педагогом здесь Анненский не называется.

В методической литературе XX века упоминаемой личности Анненского мы практически не встретим. В трудах крупнейшего советского историка методики преподавания литературы Я. А. Ротковича об И. Ф. Анненском нет ни слова. Впервые ссылка на его работы присутствует в статье З. Я. Рез «Методика работы над лирикой Пушкина в школе», опубликованной в книге «Пушкин в школе» в 1978 году. В этом же году вышел в свет сборник «Русский язык. Теория и методика образования», в котором присутствовало первое исследование методического наследия поэта. В статье А. К. Владова «Методическая система И. Ф. Анненского» делается попытка охарактеризовать содержание его методических воззрений, определить значение в истории методики. У этой статьи есть ряд

⁶ Там же. - С. 211.

⁷ Гуревич Л. Я. Памяти И. Ф. Анненского // Русская мысль. - 1910. - № 1. - С. 166.

достоинств. Прежде всего, в научный оборот вводятся три работы И. Ф. Анненского: «Письменные работы и устное преподавание», «Об образовательном значении родного языка» и «Первые шаги в изучении словесности». Автор настаивает на том, что «вся методическая система, созданная И. Ф. Анненским, требует внимательного изучения»⁸. Но в статье А. К. Власова присутствует множество недостатков. Так, при выяснении вопроса о том, с какими методами и приемами преподавания не соглашается И. Ф. Анненский, практически ничего не говорится о том, что предлагается им взамен. По большей части статья представляет собой реферативное изложение мыслей И. Ф. Анненского. Содержание ее не соответствует названию, т. к. излагаются лишь некоторые методические идеи Анненского (о путях интеграции курсов русского языка и словесности, сочинениях, соотношении между устными и письменными работами, об изучении орфографии). Об имеющем центральное значение в методической системе И. Ф. Анненского эстетическом разборе не упоминается. Автор статьи не имеет представления о месте Анненского в истории методики, о значении его методических идей. Об этом сказано лишь следующее: «Известный поэт И. Ф. Анненский преподавал русский язык и литературу в гимназии»⁹. Ничего не говорится и о влиянии методической системы поэта на современную методику. Лишь в одном месте указано: «Взгляды И. Ф. Анненского на преподавание орфографии во многом не совпадают с методическими принципами, принятыми сейчас в школе»¹⁰. В работе А. К. Власова полностью отсутствуют выводы. Есть в статье и фактические ошибки. Так, например, статья И. Ф. Анненского «Письменные работы и устное

⁷ Федоров А. В. Иннокентий Анненский. Личность и творчество. - Л., 1984. - С. 3.

⁸ Власов А. К. Методическая система И. Ф. Анненского // Русский язык. Теория и методика преподавания (сборник статей). - Душанбе, 1978. - С. 205.

⁹ Там же. - С. 199.

¹⁰ Там же. - С. 205.

преподавание» названа «Об изучении орфографии в школе»¹¹, хотя у Анненского — это название подглавки. Все это, к сожалению, позволяет говорить о поверхностности исследования А. К. Власова.

Интерес к методическому наследию И. Ф. Анненского вновь появился в 90-е гг. XX века. Так, его имя упомянуто в работах В. Ф. Чертова «Русская словесность в дореволюционной школе», «Основные этапы развития методики преподавания литературы». Впервые отмечается активное участие И. Ф. Анненского в работе по обновлению программы словесности в 1905 году. Но при этом среди методистов, на которых оказали влияние идеи А. А. Потебни, Анненский не указывается, ничего об его методических идеях не говорится.

Первая серьезная попытка осмысления методического наследия И. Ф. Анненского сделана Т. Е. Беньковской в ее диссертации, защищенной в 1994 году и книге «Развитие методики преподавания литературы в русской школе». В соответствии с задачами диссертации методические взгляды Анненского рассматриваются в ней в историко-библиографическом аспекте. Т. Е. Беньковская обратила внимание на ряд проблем, рассматриваемых в методических статьях Анненского: о роли языков в гуманитарном образовании, об эстетическом воспитании, литературном творчестве учащихся, о развитии самостоятельности мышления, культуры речи школьников, о выразительном чтении и декламации, о внеклассном чтении, о соотношении учебных курсов русского языка и литературы, о развитии устной и письменной речи учеников, о читательском восприятии и анализе художественного текста и др. Совершенно справедливо утверждение Т. Е. Беньковской, что Анненский «явился крупным деятелем в отечественной педагогике конца XIX — начала

¹¹ Там же. - С. 205

XX веков»¹². Однако в задачи исследований Т. Е. Беньковской не входило подробное изучение методических идей Анненского, отдельных деталей его методической системы. Беньковская в своих работах отмечает важность методических воззрений Анненского, кратко с ними знакомит и указывает на необходимость глубокого изучения. Так, она пишет: «Тщательного изучения требуют литературно-педагогические статьи и речи И. Анненского, в которых автор дал подлинные образцы анализа художественного произведения в школе, его отличие от литературоведческого»¹³. Т. Е. Беньковская считает, что все методические взгляды И. Ф. Анненского «нуждаются в осмыслении и изучении»¹⁴. Попыткой такого осмысления и является наша диссертация.

Большое внимание уделяет методическим взглядам И. Ф. Анненского в своей докторской диссертации, защищенной в 1995 году, Г. С. Меркин. Исследователь рассматривает методические взгляды Анненского с точки зрения проблемы сотворчества на уроках и во внеклассной работе, останавливаясь на его работах «Первые шаги в изучении словесности», «Педагогические письма». Г. С. Меркиным впервые описаны отдельные компоненты системы письменных и устных работ, созданной Анненским. Конечно же, его диссертация не ставила целью подробного исследования методической системы Анненского. Он сам, отмечая невнимание науки к И. Ф. Анненскому-методисту, пишет: «Его педагогические работы до сих пор не собраны под одной обложкой, не изучены, хотя идеи, в них высказанные, продолжают оставаться не просто актуальными, они в какой-то мере опережают и сегодня представления об учебном процессе по

Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Часть I. 1900 – 1940-е годы. - Оренбург, 1999. - С. 45-46.

¹² Там же. - С. 49.

¹³ Там же. - С. 46.

литературе и языку»¹⁵. В нашей диссертации предпринята попытка изучения методической системы И. Ф. Анненского в ее целом, выяснение актуальности его методических идей для современной методики преподавания литературы (об этом см. в § 5 гл. II).

Последним по времени научным трудом, посвященным педагогической деятельности Анненского, является работа А. И. Червякова, которому удалось разыскать в архивах целый ряд неопубликованных рецензий для Ученого комитета Министерства Народного Просвещения, установить авторство ряда отзывов, опубликованных Анненским в «Журнале Министерства Народного Просвещения» без подписи. Издание этих рецензий, осуществленное в 2000 году, снабжено основательным комментарием. А. И. Червяков настаивает на выдающемся значении рецензий Анненского. Но в работе Червякова обращает на себя внимание следующий недостаток. Эстетические разборы Анненского он ошибочно исключает из его методического наследия. «Статью «Об эстетическом отношении Лермонтова к природе» (1891 г.) достаточно условно относят к педагогическому пласту наследия Анненского»¹⁶, - замечает он. Тем самым, наиболее, с нашей точки зрения, существенная часть методической системы выносится за ее пределы. Это резко обедняет картину методического наследия Анненского. О месте статьи «Об эстетическом отношении Лермонтова к природе» и эстетического разбора в методической системе Анненского будет подробно говориться в § 2 и 3 главы II нашей диссертации.

Обращение к методическому наследию И. Ф. Анненского важно для обогащения современной методической теории и практики. Его личность – личность поэта, переводчика, критика, учителя

¹⁵ Меркин Г. С. Проблема сотворчества на уроках и во внеклассной работе по литературе. - М., 1995. - С. 14-15.

¹⁶ Анненский И. Ф. Учено-комитетские рецензии 1899-1900 гг./ подл. текста, предисл., прим., прилож. и указ. А. И. Червякова. - Иваново, 2000. - С. 114.

словесности, директора гимназии представляет чрезвычайный интерес для исследователя. Обусловлен этот интерес прежде всего тем, что современная методика преподавания литературы стремится к осуществлению законов литературного произведения в уроке. Во многом это было осуществлено в разработанной Анненским в к. XIX и XX в. методике эстетического анализа литературного произведения. Внимание Анненского к проблеме читателя-школьника, воспитания в учениках эстетического отношения к природе, разработка новаторского курса теории словесности, размышления над проблемой интеграции курсов русского языка и литературы, создание системы письменных и устных творческих работ учащихся, системы выразительного чтения и театральной работы в школе, участие в создании проекта программы 1905 года по русской словесности – все это делает его методическое наследие чрезвычайно актуальным для современной науки.

Объект исследования – методические работы И. Ф. Анненского.

Предмет исследования – методическая система И. Ф. Анненского с точки зрения истории методики преподавания литературы и современной педагогической практики.

Цель исследования – изучение методического наследия И. Ф. Анненского, выяснение его места и значения в истории методики, особенностей его системы изучения литературы в школе.

Гипотеза исследования. Педагог-поэт, И. Ф. Анненский внедряет в школьное преподавание литературы законы художественного мышления, сближает искусство и методику, занимая особое место в методике к. XIX – и XX в.

Задачи исследования:

1) Показать взаимосвязь методических работ, художественного творчества и критики у И. Ф. Анненского.

2) Проанализировать все методические статьи и опубликованные рецензии И. Ф. Анненского.

3) Составить полную библиографию методических работ И. Ф. Анненского.

4) Дать анализ программы русской словесности 1905 года.

5) Показать взаимосвязь различных методических идей И. Ф. Анненского, доказать, что они составляют систему.

6) Показать возможность использования методических идей И. Ф. Анненского в современной школе.

Источники исследования – статьи И. Ф. Анненского, его рецензии, биография, воспоминания о нем современников, архивные материалы, труды ученых, исследовавших его творчество, историю методики, проект программы 1905 г.

Научная новизна и теоретическая значимость заключается в том, что впервые методическое наследие И. Ф. Анненского охарактеризовано как целостная методическая система, в центре которой находится эстетический анализ, что является актуальным для современной методической науки. В работе выясняется особое место, принадлежащее Анненскому в русской школе конца XIX - начала XX в., показывается его влияние на методику XX века и современную науку.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в нем представлен анализ эстетического разбора и других идей И. Ф. Анненского. Учителю средней школы исследование дает возможность применения на практике методических идей И. Ф. Анненского. Материалы исследования могут быть использованы при написании соответствующих глав пособий по истории методики литературы, в системе повышения квалификации учителей гуманитарного цикла, в спецкурсах для средней и высшей школы.

Достоверность исследования обеспечивается изучением научной литературы, посвященной жизни и творчеству Анненского, трудов методистов XIX - XX вв., программ русской словесности конца XIX - начала XX в., свода воспоминаний о И. Ф. Анненском, работой с архивными материалами.

Основные положения, выносимые на защиту:

1) Методические взгляды И. Ф. Анненского представляют собой систему, включающую курс теории словесности, состоящий из 2-х частей и основанный на интеграции предметов русского языка и литературы, оригинальную методику письменных и устных работ учащихся, учитывающую особенности читательского восприятия. В ней осуществляется принцип сотворчества учителя и ученика.

2) И. Ф. Анненский создал уникальную систему эстетического развития учащихся на уроках литературы, в центре которой находится эстетический анализ произведения, что делает ее значительным явлением в русской школе конца XIX - начала XX в.

3) При всей разности поэзии, критики и методики И. Ф. Анненского между ними существует тесная взаимосвязь. Основой единства является утверждение свободы личности в творчестве и признание главенства эстетических категорий.

4) Обращение И. Ф. Анненского к педагогике было попыткой преодоления трагедии разорванности бытия, приеущей культуре Серебряного века.

5) И. Ф. Анненский оказал влияние на методику преподавания литературы, особенно 2-й пол. XX века, на современную методику.

Апробация материалов осуществлялась на практических занятиях, спецкурсе и спецсеминаре на филологическом факультете РГПУ им. А. И. Герцена, в докладе на международной научной конференции «Ребенок в современном мире. Отечество и дети» (Санкт-Петербург, апрель 2001 г. тезисы доклада опубликованы), на

заседаниях методического объединения учителей русского языка и литературы и педагогического совета школы № 27 г. Санкт-Петербурга, отчеты по исследованию регулярно проводились на аспирантских семинарах на кафедре преподавания русского языка и литературы РГПУ им. А. И. Герцена. Материалы исследования использованы автором при написании статей в учебники литературы для 8, 9 и 10-го классов под редакцией В. Г. Маранцмана. Были проведены уроки, в которых использовались методические идеи И. Ф. Анненского.

Объем и структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных работ И. Ф. Анненского и списка литературы. Историкографический характер работы вынудил нас несколько расширить объемы исследования, т.к. большинство работ И. Ф. Анненского современным педагогам практически неизвестно. Это сделало неизбежным их пространное цитирование.

Глава I. Содержание и формы деятельности в курсе словесности школ конца XIX - начала XX в.

§ 1. И. Ф. Анненский в кругу

эстетических и педагогических явлений его времени

Многогранность личности И. Ф. Анненского, сочетание в нем казалось бы несочетаемых талантов и интересов всегда привлекали к себе внимание современников и позднейших исследователей. Многие усматривали в этом противоречие, отдавали предпочтение одним проявлениям его личности перед другими. Так, Б. В. Варнеке в своем некрологе критиковал поэзию, педагогическую деятельность И. Ф. Анненского, его «Книги отражений», но при этом превозносил переводы трагедий Еврипида. А вместе с тем недоумевал: «Что общего между Еврипидом и Иудой Леонида Андреева, Ликофроном и Кларой Милиц, благоговением перед Бальмонтом и статьей о значении письменных работ в средней школе? Мы не привыкли встречать ту же самую подпись под статьями с настолько отталкивающими друг друга сюжетами. И кто слушал в каком-нибудь кружке эстетов, как упоительно декламировал И. Ф. Анненский свои переводы из Верлена и Стефана Малларме, тот едва ли верил, что он же утром учил сокращенно придаточных предложений и по обязанностям службы рецензировал учебники русской грамматики»¹. В том же духе пишет об Анненском и Максимильян Волошин: «Но можно ли было догадаться о том, что этот окружной инспектор гимназии, этот поэт-модернист, этот критик, заинтересованный ритмами Бальмонга, этот знаток французской литературы, к которому

¹ Варнеке Б. В. И. Ф. Анненский (Некролог) // ЖМНП. – 1910. – Ч. 26, март, отд. IV. - С. 46.

Михайловский обращался за сведениями, этот переводчик Эврипида – все одно и то же лицо?»² О своем удивлении по поводу поэтической и критической деятельности И. Ф. Анненского, известного им как учителя, вспоминают его ученики Л. Я. Гуревич³ и В. Оболенский⁴. В литературе встречаются и попытки противопоставления педагогической и творческой деятельности И. Ф. Анненского. Например, у В. Ходасевича читаем: «В стихах Анненского всего менее можно узнать лицо директора гимназии»⁵. Современный исследователь К. Верхейл, ссылаясь на мнение современников, видит в И. Ф. Анненском «противоречие между двумя как будто вовсе даже различными фигурами: официальным, чтобы не сказать парадным, Анненским, директором гимназии, чиновником, классическим филологом, переводчиком Еврипида, с одной стороны, и скрывающимся за ним вторым Анненским – застенчивым лирическим поэтом». Исходя из этого К. Верхейл пытается выстроить концепцию существования в И. Ф. Анненском «раздвоенности между профессиональным и интимным «я»»⁶.

Однако и среди современников И. Ф. Анненского делались попытки показать цельность его личности, органическую связь между всеми сферами его деятельности. Вопреки, например, мнению Б. В. Варнеке, который считал: «Уже самый ход его биографии показывает, что педагогическая деятельность его не удовлетворяла и он рвался и в сторону науки и в сторону поэзии <...> Не потому ли так легко и свободно переходил И. Ф. Анненский из одной области в другую, что ни в одной из них он не чувствовал себя дома, не находил родного уголка?»⁷. То есть, фактически, по мнению Б. В. Варнеке, все

² Волошин М. А. Анненский-лирик // Волошин М. А. Лирика творчества. - Л., 1988. - С. 521.

³ Гуревич Л. Я. Памяти И. Ф. Анненского // Русская мысль. - 1910. - № 1. - С. 163-164.

⁴ Оболенский В. Гимназия Гуревича // Очерки минувшего. - Белград, 1931. - С. 74.

⁵ Ходасевич В. Об Анненском // Литературное обозрение. - 1988. - № 8. - С. 108.

⁶ Верхейл К. Трагизм в лирике Анненского // Иннокентий Анненский в русской культуре XX века. СПб, 1996. - С. 32.

⁷ Варнеке Б. В. И. Ф. Анненский (Некролог) // ЖМНП. - 1910. - Ч. 26, март, отд. IV. - С. 46-47.

устремления Анненского были хаотическими, ни о каком единстве говорить не приходится. Так, А. Булдеев писал: «В Иннокентии Анненском поэт решительно преобладал над другими богатыми свойствами его духа. Как известно, он был щедро одарен своеобразными талантами: ученый филолог неожиданно сочетался в нем с декадентом, поэт с критиком, но самым замечательным было в нем преломление всех этих дарований в оригинальнейшей его личности»⁸. Остается только пожалеть, что здесь не упомянута педагогическая деятельность И. Ф. Анненского. Связано это, наверное, с тем, что в литературных кругах о ней знали немногие, не придавали ей серьезного значения. К сожалению, остался нереализованным замысел сына поэта, В. И. Кривича написать работу об отце, в которой должно было говориться о нижеследующем: «Либеральный педагог–администратор, боровшийся с мракобесием просветительского ведомства и спасший не одну молодую жизнь, наконец – человек сложнейшего внутреннего мира, сочетавший – казалось бы – несочетаемые черты и особенности – Иннокентий Анненский до сих пор биографически не выявлен»⁹.

Подобную попытку предпринял П. П. Митрофанов. В его статье показана связь между критикой, переводами (в т.ч. Еврипида) и поэзией И. Ф. Анненского, педагогическая деятельность рассматривается все-таки отдельно, но не в противоречии с остальными, а в единстве. «Поэт-критик, поэт-переводчик, поэт-филолог, он в гармоническом синтезе соединил в своих произведениях те элементы, которые до сих пор считались несовместимыми, и указал новый путь и критике, и филологии, и

⁸ Булдеев А. И. Ф. Анненский, как поэт // Жатва. – 1912. – №3. – С. 195.

⁹ Анненский (Кривич) В. И. Письмо к Павлу Николаевичу Медведеву от 10 янв. 1933 г.

Приложение – проспект работы Кривича об Иннокентии Анненском. – РИИ. Ф. № 474. Ед. хр. №3. Л. 3.

поэзии»¹⁰, - писал П. П. Митрофанов. Здесь явно бросается в глаза отсутствие словосочетания «поэт-педагог». Впервые об органичном единстве между преподавательской и творческой деятельностью П. Ф. Анненского прямо сказал А. В. Федоров. В своей книге, посвященной жизни и творчеству поэта, он заметил, что «Учитель на уроках оставался Поэтом»¹¹. (Подробно этот вопрос, а также причины обращения П. Ф. Анненского в педагогику рассматриваются в § 1 главы II).

На наш взгляд, существует тесная связь между поэтической, критической, переводческой и педагогической деятельностью П. Ф. Анненского. Проблема эта будет исследована на протяжении всей диссертации.

Прежде чем начинать выяснение места П. Ф. Анненского в кругу эстетических и педагогических явлений его времени следует вкратце остановиться на событиях педагогической биографии поэта.

П. Ф. Анненский в 1879-1891 гг. преподавал русский и греческий языки в частной гимназии Ф. Ф. Бычкова (впоследствии Я. Г. Гуревича), в 1891-1893 гг. был директором Киевской Коллегии П. Галагана, в 1893-1896 гг. — директором 8-й Петербургской гимназии, в 1897-1906 гг. — директором Императорской Николаевской Царскоевельской гимназии, в 1900-1909 гг. — окружным инспектором Санкт-Петербургского учебного округа. Кроме того, в 1885-1889 гг. он выступал с докладами в Педагогическом музее военно-учебных заведений («О новых книгах по народной поэзии и языку», «Первые шаги в изучении теории словесности», «О внеклассном чтении», «О книге И. Паульсона «Краткое начертание фонетики, графики и орфографии русского языка», «О записке г. Боголюбова «Одно

¹⁰ Митрофанов П. П. Иннокентий Анненский // Русская литература XX века. 1890-1910. Под ред. С. А. Венгерова. - М., 1915. - С. 296.

¹¹ Федоров А. В. Иннокентий Анненский. Жизнь и творчество. - Л., 1984. - С. 25.

положение русской грамматики», «О записях солдатских чтений»), в 1889-1890 гг. — был секретарем общепедагогического отдела учебно-воспитательного комитета музея (вместе с П. Ф. Каптеревым), входил в отдел русского языка и словесности. Педагогический музей военно-учебных заведений был в то время одним из крупнейших педагогических центров, на заседаниях его комитетов слушались и обсуждались доклады по различным педагогическим, методическим и организационным проблемам, связанным со школой, с военным образованием. Краткие обзоры деятельности музея выпускались отдельными брошюрами, печатались на страницах журнала «Педагогический сборник», который редактировался тогда А. Н. Острогорским. В те годы с докладами в музее выступали: В. Я. Стоюнин, В. Д. Сиповский, В. П. Куницкий, А. П. Альмендингер (редактор журнала «Воспитание и обучение»), П. Ф. Каптерев, Я. Г. Гуревич, Л. П. Модзалевский, А. С. Виреннус, А. В. Пель, А. А. Гаушильд, П. Ф. Лесгафт, А. Н. Острогорский, А. Н. Пезеленов, М. П. Семевский и другие. Также П. Ф. Анненский в 1889-1890 гг. давал уроки в Павловском женском институте и читал лекции по исторической грамматике на Высших Женских (Бестужевских) курсах, в последние годы жизни преподавал на Высших Женских курсах Раева историю греческой литературы.

На протяжении всей педагогической деятельности П. Ф. Анненским был написан ряд статей и рецензий. Статьи публиковались в журналах «Воспитание и обучение» (в 1887 г.), «Русская школа» (1890-1902 гг.). Рецензии публиковались в журналах «Гимназия» (1889 г.), «Журнал Министерства Народного Просвещения» (с 1884 по 1910 гг.), «Филологическое обозрение» (в 1893 г.), «Гермес» (в 1907-1910 гг.). Последние два журнала объединяли лучших филологов-классиков того времени. Кроме П. Ф. Анненского в этих журналах сотрудничали Ф. Е. Корш, С. П. Любомудров (только в «Фил.

обозр.»), В. А. Грингмут (только в «Фил. обозр.»), Ф.Ф. Зелинский, М. М. Покровский, Н. Н. Глубоковский (только в «Гермесе»), Г. П. Зоргенфрей, С. О. Цыбульский, В. В. Латышев и многие другие. «Филологическое обозрение» имело подзаголовок «журнал классической филологии и педагогики», «Гермес» – «научно-популярный вестник античного мира». В этих журналах преимущественно публиковались научные статьи по проблемам классической филологии (например, в «Гермесе» публиковались не только рецензии Анненского, но и его научные работы), школьного классического образования. Таким образом, мы видим, что И. Ф. Анненский постоянно находился в центре научной педагогической деятельности.

О первом периоде педагогической деятельности И. Ф. Анненского, совпадающего с преподаванием в гимназии Я. Г. Гуревича, практически ничего не известно. Можно отметить лишь, что он иногда вел до 56 уроков в неделю, пользовался любовью учеников, что отмечается Л. Я. Гуревич, В. И. Кривичем, В. Оболенским. К концу 80-х – началу 90-х годов в общих чертах сложилась методическая система И. Ф. Анненского. Впоследствии ее отдельные детали будут лишь уточняться. Именно в эти годы созданы работы: «Первые шаги в изучении словесности», где рассматриваются важные для И. Ф. Анненского проблемы интеграции курсов русского языка и литературы, содержания курса теории словесности, соотношения между устными и письменными работами, полезности устных сочинений по личным впечатлениям; «Образовательное значение родного языка», где И. Ф. Анненский защищает творческий элемент в преподавании, критикует ряд современных ему видов разбора, предлагает эстетический разбор, говорит о значении изучения языка и родной поэзии; статьи о творчестве Я. П. Полонского, А. К. Толстого, Н. В. Гоголя, где И. Ф. Анненский

разграничивает научный и школьный анализ, пишет о значении поэзии для развития эстетического восприятия природы, уделяет внимание читательскому восприятию учащихся, дает образцы эстетического разбора.

В Киеве, будучи директором Коллегии П. Галагана, И. Ф. Анненский практически не давал уроков. «Хочется какого-нибудь творчества и хочется аудитории»¹², - писал он слушательнице словесного отделения высших курсов в Петербурге М. М. Замятниной. Известно, что ему было не по душе украинофильство Коллегии. В. И. Кривич с уверенностью писал: «Много в условиях и в самом укладе киевской жизни было ему совершенно чуждо, а с другой стороны — и он со своими взглядами, точкой зрения и тяготениями для многих, с кем приходилось в служебной сфере сталкиваться, был чужд и непонятен. <...> Широкий по всем своим взглядам, всегда и во всем органически чуждый какой бы то ни было кружковщины, стоявший на высших ступенях просвещенности и либеральный в истинном значении этого слова, он ни в служебной деятельности, ни в личной жизни не строил своих отношений к людям применительно к их национальности и происхождению»¹³. Сам И. Ф. Анненский в письме к историку С. Ф. Платонову писал: «Здесь, на чужбине, среди нарочито неприязненных людей, врагов и личных, и принципиальных, явных и тайных, среди украинского лицемерия и провинциальной мелочности, часто вспоминается мне с завистью общество друзей, великороссов и петербуржцев»¹⁴. Произошел конфликт между директором и попечительницей Коллегии Е. В. Галаган. Она обвинила И. Ф. Анненского в нарушении установленных порядков, сообщила ему о своем обращении к высшему начальству «с просьбой дать Вам

¹² Цит. по: Лавров А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в негданных воспоминаниях// Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 135.

¹³ Кривич В. И. Иннокентий Анненский по семейным воспоминаниям и рукописным материалам// Литературная мысль, вып. III. - Л., 1925. - С. 250.

¹⁴ Анненский И. Ф. Письмо С. Ф. Платонову от 21 февр. 1893 г. — РНБ. Ф. 585.Ед. хр. № 7. Л. 4.

назначение, более соответствующее воззрениям Вашим на учебно-воспитательное дело»¹⁵. По справедливому замечанию А. В. Федорова, здесь дело было в гуманности И. Ф. Анненского¹⁶. (Об этом пишет и В. И. Кривич в своих воспоминаниях.) Любопытно, что, несмотря на это, единственной фразой о директорстве И. Ф. Анненского в книге, посвященной 25-летию Коллегии оказалась следующая: «Кратковременное управление И. Ф. Анненского отличалось видимым стремлением, без крутой ломки, возможно более упрочить внутренний порядок в заведении и поднять в нем дисциплину»¹⁷. (И это при том, что он был вынужден уйти из Коллегии именно из-за своей снисходительности.) Тем не менее в творческом отношении киевский период был для него плодотворным. Он начинает перевод трагедий Еврипида, пишет «Педагогические письма», педагогические статьи о Лермонтове, Гончарове, дающие фактически полное представление об Анненском, как методисте.

Директорство И. Ф. Анненского в 8-й Петербургской гимназии было для него возможностью в полной мере на практике осуществить свои педагогические принципы. В. И. Кривич так характеризует этот период: «Наверху» — доверие и благожелательность, полная возможность работы в направлении своих педагогических принципов и взглядов, и со стороны воспитанников — лучшее отношение»¹⁸. Рядом с Анненским работали незаурядные учителя: В. И. Орлов (русский язык и словесность), К. В. Фохт (математика), впоследствии директор гимназии, А. А. Ешевский (история и география), известный в то время путешественник и знаток русского Севера. Любви к Анненскому со стороны учителей и учеников способствовало и то,

¹⁵ Цит. по: Федоров А. В. Иннокентий Анненский. Личность и творчество. - Л., 1984. - С. 17.

¹⁶ Федоров А. В. Иннокентий Анненский. Личность и творчество. - Л., 1984. - С. 22.

¹⁷ Степович А. И. 25-летие Коллегии Павла Галагана в Клеве (1 окт. 1871 — 1 окт. 1896 г.) — Киев, 1896. — С. 145-146.

¹⁸ Кривич В. И. Иннокентий Анненский по семейным воспоминаниям и рукописным материалам // Литературная мысль, вып. III. - Л., 1925. - С. 252.

что он стал директором после Я. Г. Мора, отличавшегося стремлением к жесткой дисциплине, по отзыву В. П. Кривича «ставившего чуть не в центр гимназического образования гимнастику на приборах»¹⁹. Следует отметить, что именно Я. Г. Мор сменил впоследствии Анненского на посту директора Царкосельской гимназии. Вся культурная программа, о которой речь пойдет ниже, будет свернута, и на смену ей придут гимнастические праздники. Тем не менее, Я. Г. Мор был автором нескольких статей в «Журнале Министерства Народного Просвещения», учебников по этимологии, синтаксису греческого языка. Крупнейшим событием за время директорства П. Ф. Анненского в 8-й гимназии стала постановка им с учащимися в 1896 году трагедии Еврипида «Рес» в собственном переводе. (Подробно об этом – см. в § 4 главы II).

В годы директорства П. Ф. Анненского в Императорской Царкосельской гимназии вокруг него сложился круг талантливых преподавателей. Всех их объединял, наверное, интерес к эстетическому развитию учащихся в рамках классического образования. Среди них: Б. В. Варнеке (впоследствии профессор классической филологии в Казанском университете, Одесском университете, автор книг, посвященных театру, рецензент пьес П. Ф. Анненского), П. П. Митрофанов (впоследствии профессор всеобщей истории в С-Петербургском историко-филологическом институте), А. А. Мухин (впоследствии директор 4-й Ларинской гимназии), С. О. Цыбульский (впоследствии редактор журнала «Гермес»), В. П. Орлов (впоследствии инспектор гимназии Е. С. Левинской), Б. П. Александров (автор рецензий, опубликованных в «Филологическом обозрении»), ботаник Д. А. Судовский, В. П. Петров (профессор С-Петербургской Консерватории), историк Р. П. Геншпер

¹⁹ Лавров А. В., Гименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неслыханных воспоминаниях // Памятники культуры: Новые открытия, 1981. - Я., 1983. - С. 85-86

(впоследствии директор приюта Принца Ольденбургского), В. А. Триумфов (автор литографического курса по физике). Часть преподавателей (А. А. Мухин, Б. Н. Александров, В. П. Петров, С. О. Цыбульский) начали работать в гимназии еще при предыдущем директоре, Л. А. Георгиевском. Л. А. Георгиевский одно время был секретарем Общества классической филологии и педагогики, редактировал вместе с Ф. Ф. Зелинским словарь классических древностей, был автором статей в «Журнале Министерства Народного Просвещения», вместе с С. А. Манштейном издал 50 выпусков «Иллюстрированного собрания греческих и римских классиков с объяснительными примечаниями» (в издании принимал участие и И. Ф. Анненский). В 1896 году он стал директором Императорского Лицея Цесаревича Николая в Москве, затем был товарищем министра Народного Просвещения. Л. А. Георгиевский был сторонником усиления эстетического элемента в классическом образовании. Во время его директорства в Царскосельской гимназии им, вместе с С. О. Цыбульским, было осуществлено несколько постановок классических трагедий на греческом языке.

Таким образом, И. Ф. Анненский, приняв директорство, продолжал начатое предшественником. «Он давал полную свободу индивидуальным наклонностям каждого преподавателя в его деле, т.к., по его собственным словам, таким образом последний легче всего может и сам развиваться, и ученикам принести пользу»²⁰, - вспоминал А. А. Мухин. На педагогических советах он выслушивал мнения других учителей, они тщательнейшим образом обсуждались. «Дело решалось, разумеется так, как заранее предвидел Иннокентий Федорович; но мы-то за это время научались разбираться в своих ошибках и обогащали свой педагогический опыт»²¹, - писал П. П.

²⁰ Мухин А. А. И. Ф. Анненский. Некролог // Гермес. - 1909. - № 20. - С. 610.

²¹ Митрофанов П. П. Указ. соч. - С. 282.

Митрофанов. Особое внимание уделял И. Ф. Анненский эстетическому развитию учеников. Для этих целей организовывалась широкая систематическая внеклассная работа. С. О. Цыбульский, А. А. Мухин, Р. Н. Геппенер организовывали ряд историко-археологических и эстетических экскурсий, причем перед каждой из них прочитывалась учащимся краткая лекция по искусству. Б. Н. Александров занимался с учениками изучением российской государственной жизни, С. О. Цыбульский читал для старшеклассников курс художественной мифологии, сам директор неоднократно читал учащимся публичные лекции «Общественное значение комедий Аристофана», «О царствовании и деятельности Екатерины II и ее значении в области школы и литературы». Постоянно силами учащихся под руководством педагогов в здании Городской ратуши организовывались литературно-музыкальные, музыкально-драматические, вокальные вечера, ставились спектакли (например, «Женитьба» Гоголя).

Широко в гимназии отмечали 200-летие Санкт-Петербурга, в 1902 году - чествование памяти Н. В. Гоголя и В. А. Жуковского, на которых вначале выступал с речью директор (одна из них была опубликована в журнале «Русская школа»), затем учащиеся читали произведения этих писателей, стихотворения, посвященные их памяти. Самым ярким из таких праздников был пушкинский юбилей 1899 года, проходивший в гимназии в течение двух дней (26 и 27 мая).

Праздник состоял из речи И. Ф. Анненского «Пушкин и Царское Село», вокально-музыкального концерта, речи П. П. Митрофанова «Об исторических воззрениях Пушкина», народного чтения со световыми картинками, посвященного биографии Пушкина. Справедливо мнение Н. П. Терентьевой: «Безусловно, атмосфера, дух праздника, его воздействие на участников во многом, несмотря на

начальственные предписания, зависели от организаторов»²². Она отмечает, что пушкинский праздник в Царскосельской гимназии выгодно отличался от подобных мероприятий, проходивших в это время в российских школах.

Благодаря усилиям педагогического коллектива и самого И. Ф. Анненского прежде всего, уровень эстетического образования в гимназии был очень высок. Неудивительно, что во время торжественного акта вручения аттестатов об окончании гимназии в 1899 году, выпускник Алфимов в своей речи после традиционных благодарностей в адрес директора коснулся именно художественной стороны классического образования в гимназии.

Находясь на посту директора официальной по статусу Императорской гимназии, И. Ф. Анненский был вынужден постоянно противостоять требованиям ужесточения в ней дисциплины. (Хотя, конечно, проблемы с дисциплиной были. Так, на актах вручения аттестатов И. Ф. Анненский неоднократно говорил о печальных фактах пропуска учащимися занятий). «Вы не можете себе представить, что приходится теперь переживать. Вы знаете, например, что мы официально обязывались выгонять всех, не явившихся в класс к началу занятий, через три дня после начала без уважительной дисциплины»²³, - с болью пишет он А. В. Бородиной в 1900 году. В следующем году в письме, адресованном ей же, он замечает: «Не знаю, долго ли мне придется быть директором гимназии, так как за последнее время мои отношения со всем моим начальством стали очень деликатными»²⁴. В действительности И. Ф. Анненский был вынужден покинуть гимназию только в январе 1906 года. Произошло

²² Терентьева Н. П. Внеклассная работа по литературе. 5-8 классы. Жизнь и творчество Пушкина. - М., 1999. - С. 21.

²³ Анненский И. Ф. Письмо к А. В. Бородиной от 21 августа 1900 г. // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 448.

²⁴ Анненский И. Ф. Письмо к А. В. Бородиной от 7 января 1901 г. // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 450.

это в силу того, что он отказался наказывать учеников, откликнувшихся на события 1905 года срывом занятий, падением дисциплины и рядом хулиганских действий, в частности, против директора лично.

Заняв должность окружного инспектора Санкт-Петербургского учебного округа, И. Ф. Анненский не изменил своим принципам. Как верно замечает П. П. Митрофанов, он понял “свою должность как обязанность быть советником и руководителем подведомственных ему педагогов”²⁵. Об этом же пишут Б. В. Варнеке, В. И. Кривич, Э. В. Голлербах, А. В. Федоров, В. А. Евгеньев-Максимов.

После краткого рассмотрения периодов педагогической деятельности И. Ф. Анненского явным становится то, что он был необычным учителем, директором, окружным инспектором. Он и в педагогике был уникален, неповторим, отличался от других. Особенным было то, что он делал и то, как он это делал. Эта его особенность отмечалась уже его современниками. Рассказы гимназистов, его учеников, дополняемые личными впечатлениями, рисовали образ учителя, непохожего на обыкновенных русских учителей — «изысканного, светски-любезного, по-европейски корректного, остроумного, с каким-то особенным, индивидуальным изломом, в изящной стройной фигуре, в приемах и речах <..>»²⁶, - вспоминала его ученица Л. Я. Гуревич. Н. Пунин, также учившийся у Анненского, писал: «Гимназия была не совсем обычной. Казенный дух, обычный в учебных заведениях того времени, как бы трепетал и рассеивался от какого-то неуловимого тонкого и вместе с тем постоянного дыхания. Его чувствовали учителя, подобранные директором, Анненским, и мы, праздновавшие открытие царскосельской статуи Пушкина и ставившие своими силами на

²⁵ Митрофанов П. П. Указ. соч. - С. 163.

²⁶ Гуревич Л. Я. Указ. соч.. - С. 163.

гимназической сцене Софокла»²⁷. Причем, он, очевидно, настолько выделялся из общей массы тогдашнего русского учительства, что восхищавшиеся его педагогическими принципами В. И. Кривич и А. А. Мухин делали в своих воспоминаниях специальные оговорки о возможной неприложимости этих понятий к среднему образованию. «Как принцип, может быть это и опасно»²⁸, - осторожно замечает А. А. Мухин. «Уж не знаю, можно ли было с точки зрения официального учительства считать эти учебные установки отца правильными»²⁹, - замечает В. И. Кривич.

И. Ф. Анненский сам, похоже, четко осознавал, что многое из того, что он делает (и не только в педагогической сфере) выбивается из общего ряда. И понимая это, он не отступал от своих принципов, нередко шел на конфликты, защищая их. «В характере его, чрезвычайно гордом и самолюбивом, была одна яркая черта: ни на какие вспомогательные роли он не годился. Хотя бы и в малом, - но он должен был быть всегда самостоятельным и первым. А там - и ответ и ответственность какие угодно»³⁰, - писал В. И. Кривич. «Пожалуйста, не беспокойтесь... Я не доведу своего педагогического доктринерства до узколобых надежд перевоспитать общество через гимназических преподавателей; но, говоря о школе, я не мог не говорить и не думать о том обществе, которому школа приходится «плотью от плоти и костью от кости». А потом мы все-таки будем и работать и бороться»³¹, - замечает сам И. Ф. Анненский в своей статье «К вопросу об эстетическом элементе в образовании». В статье «Языки в средней школе», объясняя, почему он пишет статьи в форме

²⁷ Лавров А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неизданных воспоминаниях// Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 120.

²⁸ Мухин А. А. Указ. соч. - С. 610.

²⁹ Лавров А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неизданных воспоминаниях// Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 89.

³⁰ Кривич В. И. Иннокентий Анненский по семейным воспоминаниям и рукописным материалам// Литературная мысль, вып. III. - Л., 1925. - С. 255.

³¹ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании// Русская школа. - 1892. - № 11. - С. 66.

писем, он откровенно обозначает дистанцию между своей позицией и позицией большинства: «Я не люблю толпы, ненавижу шум и суету и укрываюсь с моими, вероятно, устаревшими взглядами и симпатиями в безобидную форму письма, вне полемики»³².

В литературном творчестве он, по верному замечанию Л. Я. Гинзбург, занимал «позицию стоящего в стороне от групповых обязательств и групповых расчетов, свободно отбирающего нужное ему для его поэтических целей и отметающего ненужное»³³. Такая позиция неизбежно приводила к обособленности Анненского, его одиночеству. Везде он оставался, по верному слову Б. В. Варнеке, «слишком сам собою, слишком непохожим и поэтому слишком одиноким»³⁴. По поводу невозможности для И. Ф. Анненского играть руководящую роль в журнале «Аполлон» С. К. Маковский пишет: «Слишком долго стоял он особняком в писательском мире, слишком самобытно сложился его вкус, слишком по-своему думал он обо всем, чего ни коснись, и слишком далек был от злободневной условности, чтобы стать «властителем дум» даже в сравнительно тесном кружке»³⁵. Впрочем, сам Анненский, как это ясно из его литературного творчества, критических статей, тех цитат из его «Педагогических писем», которые мы приводили выше, никогда не стремился быть «властителем дум». С горечью он писал в 1909 году М. Волошину: «Да, Вы будете один. Приучайтесь гореть свечой, которую воры забыли, спускаясь в подвал, - и которая пышет, и мигает, и оплывает на каменном приступке, и на одних зигзагах только и светит»³⁶. Несмотря на круг единомышленников-педагогов,

³² Анненский И. Ф. Языки в русской школе // Русская школа. - 1892. - № 7-8. - С. 147.

³³ Гинзбург Л. Я. О лирике, 2-е изд. - Л., 1974. - С. 312.

³⁴ Варнеке Б. В. И. Ф. Анненский (Некролог) // ЖМНП. - 1910. - Ч. 26, март, отд. IV. - С. 47.

³⁵ Маковский С. К. Иннокентий Анненский // Маковский С. К. Портреты современников. - Нью-Йорк, 1955. - С. 254-255.

³⁶ Анненский И. Ф. Письма к М. А. Волошину / публ. А. В. Лаврова, В. П. Кунченко // Ежегодник рукописного отдела Пушкинского Дома. 1976. - Л., 1978. - С. 247.

единомышленников-литераторов, И. Ф. Анненский чувствовал невозможность воплощения в жизнь своих идеалов, то, что его никто не понимал до конца. По отзыву А. А. Бурякина: «Иннокентий Федорович в письме ко мне как-то признавался: «Я работал над стихами с такой пристальностью и прилежанием, что, право, за время, когда я – если сосчитать часы и измерить десяток стихотворений, то можно было бы написать учебник географии или биографию Державина. И я не жалею этого времени. Знаете – всякий человек должен сказать те слова, которые он может сказать. А слушают его или нет – это уже второстепенная вещь»³⁷. (Конечно же, это глубокое убеждение И. Ф. Анненского имеет самое непосредственное отношение и к педагогике). С этим перекликается рассказ Т. А. Богданович, которая вспоминала: «Одним из его любимых планов было основание поэтической академии по образцу греческих перипатетиков.

Он представлял себе, что он будет бродить со своими учениками по аллеям Царскосельского парка <...>

Тут он будет передавать им свои поэтические мечты и теории и делиться плодами своего творчества.

Я спросила его, почему же он не хочет развить их в книге, которая стала бы достоянием круга его читателей и почитателей, носила бы на себе печать его личности, не только в существе его идей, но и в их выражении.

На это он отвечал мне, что не имеет никакого значения, кем рождена идея. Важно одно, что она родилась. Пусть ее воспримет и понесет дальше тот, кого она заразила. Он понесет ее в мир и будет развивать ее сам. Дальнейшая ее эволюция зависит только от того,

³⁷ Бурякин А. А. Мученик красоты // Искра. - 1909. - № 3, 14 дек. . - С.8.

насколько идея жизнеспособна»³⁸. Человек с такими взглядами, думается, органически нуждался в преподавательской, учительской деятельности. И Анненский никогда с ней не расставался, несмотря на сложность существования в тогдашней школьной системе с такими взглядами. Следует особо оговорить, что в 1909 году он подал прошение об увольнении его со службы в Министерстве Народного Просвещения. Но при этом педагогической деятельности он оставлять не собирался. Так, он планировал читать лекции по поэтическому искусству в кружке при журнале "Аполлон".

Возможно, именно бросающаяся в глаза особенность И. Ф. Анненского, как педагога и администратора, стала одной из причин распространившегося уже среди его современников мнения о том, что он тяготился своей учительской деятельностью, не был талантливым педагогом. Так Б. В. Варнеке категорически утверждал, что «педагогическая деятельность его не удовлетворяла»³⁹. Казалось бы, следующая фраза из письма к А. В. Бородинной полностью подтверждает мысль Б. В. Варнеке: «Клею, насколько могу, коробку моей служебной карьеры, но я не отличаюсь «умными руками» и дело валится у меня из рук»⁴⁰. Но все не так просто. В другом письме И. Ф. Анненского читаем: «Вы спросите меня: «Зачем вы не уйдете?» О, сколько я думал об этом... Сколько я об этом мечтал... Может быть, это было бы не так трудно... Но знаете, как Вы думаете серьезно? Имеет ли нравственное право убежденный защитник классицизма *(Здесь, видимо, имеется в виду классическое образование - Ю. П.)* бросить его знамя в такой момент, когда оно со всех сторон окружено злыми неприятелями? Бежать не будет стыдно? И вот мое сердце, моя мысль, моя воля, весь я разрываюсь между двумя решениями. Речь не

³⁸ Давров А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неизданных воспоминаниях // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 82.

³⁹ Варнеке Б. В. И. Ф. Анненский (Некролог) // ЖМНП. - 1910. - Ч. 26, марг. отд. IV. - С. 46.

⁴⁰ Анненский И. Ф. Письмо к А. В. Бородинной от 7 янв. 1901 года // Анненский И. Ф. Книги и отражений. - М., 1979. - С. 450.

о том, что легче, от чего сердце дольше будет исходить кровью, вопрос в том: что благороднее? что менее подло?»⁴¹ Как известно, Анненский по собственной инициативе с поста директора Царскосельской гимназии так и не ушел. Очевидно, что Анненский тяготится своей карьерой, административной работой, сложными отношениями с начальством просветительского ведомства, но при этом не покидает своего поста, оставаясь верным своим педагогическим идеалам, и, думается, не в последнюю очередь из-за учеников, которых он до последнего дня своего пребывания в гимназии защищал от начальства (об этом писали Кривич и Митрофанов).

Необоснованным является мнение Б. В. Варнеке о том, что Анненский был плохим учителем, «к преподаванию в средней школе не годился вовсе и по неумению подойти к детям, и по полному отсутствию интереса к учебному делу»⁴². В некрологе он эту же мысль выскажет в более мягкой форме: «Искренно хотел он быть настоящим педагогом, по-настоящему вести свою школу, но духовная пропасть, лежавшая между ним и его сотрудниками-учителями, учениками и их родителями, создавала большие неудобства для обеих сторон»⁴³. Подобное недоброжелательное утверждение не соответствует действительности. Между Анненским и учениками не было «духовной пропасти». Он неизменно пользовался любовью и уважением с их стороны. Об этом пишут В. И. Кривич, П. П. Митрофанов, А. А. Мухин, В. Оболенский, Л. Я. Гуревич, Э. В. Голлербах и другие.

Особый интерес представляет вопрос об отношении самого И. Ф. Анненского к ученикам. Прежде всего нужно упомянуть, что по

⁴¹ Анненский И. Ф. Письмо к А. В. Бородиной от 21 авг. 1901 года // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 448.

⁴² Варнеке Б. В. И. Ф. Анненский (Некролог) // ЖМНП, 1910. - Ч. 26, март, отд. IV. - С. 47.

⁴³ Варнеке Б. В. И. Ф. Анненский (Некролог) // ЖМНП, 1910. - Ч. 26, март, отд. IV. - С. 47.

отзыву Г. А. Богданович, «он вообще любил детей»⁴⁴. Отношение И. Ф. Анненского к детям видно и из его лирики. Так, в стихотворении «Дети» читаем:

Вы несчастны, если вам
 Непонятен детский лепет,
 Вызвать шепот – это срам,
 Горший – в детях вызвать трепет.

В своих статьях он постоянно выступал за необходимость гуманного отношения к ученикам. В частности, в статье «Пушкин и Царское Село» он подчеркивает, что особенная гуманность Пушкина стала возможной во многом благодаря гуманному отношению педагогов и императора к лицеистам.

По воспоминаниям В. И. Кривича, И. Ф. Анненский никогда не называл учеников на «ты», говоря, что «ты» возможно тогда, когда оно взаимно, с уважением относился к их личности, доверял им. «Во время урока со своего места отец никогда не вставал и вообще не «улавливал» учеников. Хождение во время письменных работ между партами и всяческое «уловление» он считал одинаково унижительным и для учителя, и для учеников. <...> А однажды помню, на одном экстенпорале, торопившийся куда-то отец, как только раздался звонок, быстро пошел из класса, бросив на ходу:

- Пожалуйста, я тороплюсь, соберите кто-нибудь тетрадки и отдайте в канцелярию.

Это доверие так ошарашило учеников, что никто не исправил своей работы, и тетрадки были немедленно отнесены по назначению. <...> Это доверие, это всегдашнее отношение отца к воспитанникам как к взрослым сознательным людям (он вообще преподавал только в старших классах) чрезвычайно нам imponировало и, право, по

⁴⁴ Лавров А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неизданных воспоминаниях. // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 82.

результатам было во много раз действеннее, чем все уловительные ухищрения»⁴⁵, - вспоминал В. И. Кривич об уроках отца в Царскосельской гимназии. (Ср. высказывания С. К. Маковского об Анненском: «Никогда не перебивал собеседника, не горячился в самом горячем споре, уступая слабейшему противнику с обезоруживающим благодушием <...> Для нас, его друзей-учеников, не было критика снисходительнее. Он согревал светом своим всякого, кто с ним соприкасался. Потому что доброты, отечески-мудрой ласковости к людям было в нем больше, чем он, может быть, сам хотел <...> Как никто другой, умел он прислушиваться к чужой душе»⁴⁶. К своим ученикам он относился точно так же.) Сам И. Ф. Анненский в статье «Письменные работы и устное преподавание» недоумевал: «Разве можно какой-нибудь взгляд на учебное дело, на программу школы основывать на том, что дети лгут?»⁴⁷. Не в последнюю очередь, думается, такое отношение к ученикам, уважение их свободы связано с тем, что для Анненского, по отзыву Т. А. Богданович, было единственно важным «сохранить неприкосновенной свою внутреннюю свободу»⁴⁸. На наш взгляд, именно уважение к своей свободе позволяло ему уважать свободу других людей.

В речах на торжественных актах вручения аттестатов в Царскосельской гимназии он неизменно касался вопросов о важности науки для самосовершенствования человека, о полезности университетского образования, о необходимости труда, об ответственности за жизненный выбор. Он обращался к выпускникам, как к равным, призывал их в тяжелые минуты жизни обращаться за

⁴⁵ Там же. - С. 89.

⁴⁶ Маковский С. К. Указ. соч. - С. 227-228, 255.

⁴⁷ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание // Русская школа. - 1895. - № 2. - С. 102.

⁴⁸ Лавров А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неопубликованных воспоминаниях. // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 81.

помощью к своим учителям. «В минуту ваших сомнений, нравственного колебания, упадка вашей энергии и духа, вспомните, что у вас есть к кому обратиться за советом, поведать свою горе и встретить не только полное сочувствие, но и самое горячее участие; придите к нам, вашим бывшим руководителям, откройте нам беспокоящие вас сомнения, и я уверен, что как я лично, так и каждый из присутствующих здесь членов педагогического совета, с самым теплым чувством даст вам свой совет. Вы заслужили вполне то расположение к себе, которое у нас остается и при расставании с вами»⁴⁹, - говорил он в 1897 году. И эта отзывчивость, внимание к учащимся, желание им помочь присутствовали и на практике. Так, в 1897 году произошел беспрецедентный случай в тогдашней школьной практике – два тяжелобольных ученика получили аттестаты без сдачи экзаменов по ходатайству директора педагогического совета. (Этот факт, сообщаемый В. И. Кривичем, подтверждается отчетом о деятельности гимназии за 1896/1897 учебный год). В 1897-1898 гг. в гимназии были отменены разрядные списки, т. к. было указано директором, что ученики забывают главную цель учения и учатся только для места в списке. «В связи с этим было обращено также внимание на то, чтобы уроки не носили характера чисто проверочного, чтобы на них не только ставили отметки, а учили, разъясняли и повторяли. Что касается отметок, то Совет признал за желательное не сосредотачивать на них главного внимания, т. к. не в них вся суть преподавания»⁵⁰. Это постановление, являющееся несомненной заслугой И. Ф. Анненского, не только стало крайне положительным явлением в русской школе конца XIX – начала XX веков, но и намного опередило свое время. Во время событий 1905

⁴⁹ Анненский И. Ф. <Речь, произнесенная в Царскосельской гимназии в 1897 году> // Сведения об Императорской Николаевской Царскосельской гимназии за 1896-1897 учебный год. - СПб, 1897. - С. 28.

⁵⁰ Краткий отчет об Императорской Николаевской Царскосельской гимназии за последние XV лет ее существования. (1896-1911 гг.). - СПб, 1912. - С. 38.

года, когда ученики подписали ряд требований об изменениях в учебном плане, устроили педагогам (и директору в том числе) «химическую обструкцию» Анненский перед начальством и перед родителями защищал детей. А. В. Федорову в Санкт-Петербургском Государственном Историческом Архиве удалось найти протокол родительского собрания от 6 ноября 1905 года. «Как явствует из сохранившегося протокола, Анненский, открывая собрание, сообщил об инциденте и при этом заявил, что «считает всех учеников гимназии благородными независимо от их взглядов, заблуждений и даже проступков и полагает этот взгляд лично для себя обязательным». И далее: «На вопрос одного из родителей, считает ли господин директор благородными и тех, которые произвели обструкцию, господин директор ответил утвердительно»⁵¹.

Наверное, даже этих примеров достаточно, чтобы согласиться с А. В. Федоровым в его утверждении, что И. Ф. Анненский «был, несомненно, по призванию, - выдающийся педагог, любивший свое дело»⁵².

«Я не имел целью воздвигать системы»⁵³, - подчеркивал И. Ф. Анненский в статье «Об образовательном значении родного языка». Тем не менее, Т. Е. Беньковская при исследовании педагогических статей Анненского нашла у него «законченную методическую систему»⁵⁴. На наш взгляд, утверждение Т. Е. Беньковской совершенно справедливо. Его методические воззрения не противоречат друг другу, тесно взаимосвязаны, вместе составляют единое целое. В нашей диссертации предпринята попытка дать характеристику частям методической системы Анненского, всей

⁵¹ Федоров А. В. Иннокентий Анненский. Личность и творчество. - Л., 1984. - С. 36-37.

⁵² Там же. - С. 24.

⁵³ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка// Русская школа. - 1890. - № 1. - С. 44.

⁵⁴ Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы с 1900 по 1949 г. (историко-библиографический аспект): АКД. - СПб, 1994. - С.2.

системы в целом. Однако и высказывание И. Ф. Анненского, приведенное выше, не отрицает у него наличия методической системы. Ведь он говорил о том, что не имел целью ее воздвигать. Смысл этого высказывания, думается, в том, что Анненский, которому было органически чуждо любое доктринерство, догматизм, не хочет навязывать учителям своих воззрений, не претендует на то, что его мысли исчерпывают суть сложнейшей проблемы. Цель свою он видит в том, чтобы призвать педагогов к диалогу, пробудить их живую мысль: «Если мне удалось прибавить черточку к абрису великого педагогического вопроса, или хоть натолкнуть читателя на мысли о нем — мне, пожалуй, больше ничего и не надо»⁵⁵, - замечает он в конце той же статьи. И. Ф. Анненский не стремился описывать своей системы, но он ее создал. Описывать ее — дело исследователей.

Прежде чем рассматривать отдельные элементы методической системы И. Ф. Анненского, следует кратко остановиться на вопросе о том, как он относился к эстетическим и педагогическим явлениям современности, с кем из педагогов спорил, за кем следовал.

Из преподавателей Санкт-Петербургского Университета, где учился И. Ф. Анненский, наибольшее влияние на него оказали А. А. Веселовский (западноевропейская литература), И. И. Срезневский (история русского языка), В. И. Ламанский (славяноведение), Помяловский, Минаев, Усов и другие. Под руководством И. И. Срезневского было написано его итоговое сочинение по сравнительному языкознанию. В 1833 году Анненский опубликовал статью «Из наблюдений над языком и поэзией русского севера» в сборнике в честь В. И. Ламанского. (Кроме работы Анненского здесь опубликованы статьи Т. Д. Флоринского, К. Я. Грота, А. С. Будиловича и др.) Б. В. Варнеке вспоминает, что Анненский «говорил

⁵⁵ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. — 1890. — № 1. — С. 44.

своим друзьям о намерении заняться обстоятельным изучением языка наших народных песен и показывал внушительные кипы собранного материала»⁵⁶. И. Ф. Анненский был членом «неофилологического общества», организованного А. А. Веселовским в 1885 году, 15 ноября 1904 года он читал на его заседании доклад о лирике К. Бальмонта. Кроме того, Анненский состоял с Веселовским в переписке.

Наверное, можно говорить, что наибольшее влияние на Анненского оказал профессор Минский. Именно на его занятиях Анненский познакомился со взглядами А. А. Потебни, В. Гумбольдта. По свидетельству Б. В. Варнеке, о профессоре Минском он «отзывался с особым благоговением, не переставая до последних дней интересоваться успехами науки о языке»⁵⁷. Можно утверждать, что интерес Анненского к проблемам языкового образования сформировался во многом под влиянием проф. Минского. Профессор Н. В. Помяловский способствовал укреплению интереса И. Ф. Анненского к древнегреческому языку и литературе. (И. Ф. Анненский опубликовал в сборнике в честь И. В. Помяловского статью «Из наблюдений над языком Ликофрона»).

Поэт, критик И. Ф. Анненский был тесно связан с эстетическими и философскими течениями своего века.

Все исследователи лирики Анненского отмечают ее самобытность. Очевидно, что наиболее близок он был символизму. Но при этом безоговорочное причисление его к этому литературному течению вызывает в современной науке многочисленные споры. Он расходился с большинством русских символистов по вопросу о назначении поэта. Так, мистическое понимание его назначения было ему органически чуждо (Подробно об этом - см. в § 1 главы II), он неоднократно подчеркивал будничность слова. Подобных

⁵⁶ Варнеке Б. В. И. Ф. Анненский (Некролог) // ЖМНП. — 1910. — Ч. 26, март, отд. IV. — С. 46.

⁵⁷ Там же. — С. 38.

расхождений множество. Безусловно, что И. Ф. Анненский был ближе к французскому символизму, чем к русскому. По крайней мере, огромное влияние, оказанное на него французской поэзией 2-й половины XIX века, не отрицает ни один из исследователей творчества Анненского. С символизмом Анненского сближает прежде всего ощущение разорванности между реальным и идеальным миром (об этом – также в §1 главы II). Вместе с тем в поэтической системе Анненского во многом предвосхищается такое поэтическое направление Серебряного века, как акмеизм. Своим учителем в поэзии его считали Н. Гумилев и А. Ахматова, он оказал серьезное влияние на О. Мандельштама. Акмеисты заимствовали у Анненского прежде всего «зримую резкость образов, весомость прозаических деталей, общую трезвость тона»⁵⁸. На самого Анненского, по мнению современных исследователей, оказала огромное влияние лирика Е. А. Баратынского, А. А. Фета, русский романс, испытал он и воздействие русской психологической прозы XIX века, особенно Ф. М. Достоевского, бывшего, по воспоминаниям В. И. Кривича, его любимым писателем, к которому он всегда обращался в трудные минуты жизни. Ряд стихотворений Анненского («Перебой ритма», «Шарики детские», «Кэк-уок на цимбалах»), по мнению исследователей, предвосхищают поэтику В. В. Маяковского, стихотворение «Колокольчики» - В. Хлебникова, «Нервы» Саши Черного. О влиянии Анненского на свое творчество, по отзыву А. Ахматовой, говорил Б. Пастернак. М. В. Тростников, исследовавший идиостилю поэта, справедливо отмечает: «Анненский ознаменовал своим творчеством связь трех веков русской поэзии. В идиостиле поэта, как в фокусе, собраны лучшие черты поэтического языка XVII – нач. XX вв., в то же время лирика Анненского содержит в свернутом

⁵⁸ Бобышев Д. Эстетическая формула И. Анненского в отражениях его антагонистов и последователей // Иннокентий Анненский и русская культура XX века. - СПб, 1996. - С. 46.

виде многие характерные черты последующего развития языка русской литературы»⁵⁹.

Из эстетическо-философских течений современности на И. Ф. Анненского оказала влияние прежде всего лингвоэстетическая концепция профессора Харьковского университета А. А. Потебни. Знакомство с его взглядами приходится еще на время обучения в Университете, о чем уже писалось выше. Впоследствии Анненский продолжает интересоваться его трудами. Так, в рецензии на книгу Е. Барсова «Слово о полку Игореве» как художественный памятник Киевской дружинной Руси», он сравнивает ее с исследованиями Потебни по данному вопросу и отдает последнему явное предпочтение⁶⁰. Исследователь Г. М. Пономарева в своих работах убедительно показала связь «Книг отражений» И. Ф. Анненского с трудами А. А. Потебни. Это касается прежде всего взглядов Потебни на язык, искусство, слово, его внутреннюю и внешнюю форму.

По мнению Потебни, «язык во всем своем объеме и каждое отдельное слово соответствует искусству, причем не только по своим стихиям, но и по способу их соединения»⁶¹. Для Анненского же в поэзии сам «материал — язык — есть в свою очередь искусство»⁶². Потебня считал (вслед за Гумбольдтом), что «на язык нельзя смотреть как на нечто готовое, обозримое в целом и неподволь сообщимое; он вечно создается»⁶³. В статье Анненского «Об образовательном значении родного языка» читаем, что «наша свободная речь и есть собственно вечное творчество»⁶⁴. Г. М. Пономарева верно указывает

⁵⁹ Тростников М. В. Известия И. Анненского (Лексико-семантический аспект): АКД. - М., 1990. - С. 9-10.

⁶⁰ Анненский И. Ф. Рец. На кн.: Барсов Е. «Слово о полку Игореве» как художественный памятник Киевской дружинной Руси». 2 тома, М., 1887// ЖМНП. 1888. - Ч. 256, апрель. Отд. II. - С. 501-512.

⁶¹ Потебня А. А. Мысль и язык// Потебня А. А. Эстетика и поэтика. - М., 1976. - С. 179.

⁶² Анненский И. Ф. Художественный идеализм Гоголя// Анненский И. Ф. Книги и отражения: М., 1979. - С. 217.

⁶³ Потебня А. А. Указ. соч. - С. 180.

⁶⁴ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка// Русская школа. 1890. - № 1. - С. 36.

на родственность понятий «слово» у Потебни и «симпатический символ» у И. Ф. Анненского. Анненский поясняет это выражение в «Театре Еврипида»: «В поэзии, по-моему, столь же неестественно искать образов, как в изобразительных искусствах стараться их избежать. Поэтическое создание, в силу своей лиричности и неосвязаемости, несмотря на многообразные отражения в нем внешнего мира, может быть только символом и только симпатическим, т.е. выражающим душу автора»⁶⁵. В статье «Портрет» Анненский выделяет внешнюю (изображенный мир) и внутреннюю (изображенный в тексте психологический мир автора) сторону «симпатического символа». «Связь между двумя сторонами изображения отчасти напоминает отношения между психическим актом и называющим его словом, т.к. и в том и в другом случае есть лишь сосуществование, а не внутреннее родство. Различие заключается в том, что внешняя сторона литературного создания дает некоторую возможность заключить о той, которая приросла к автору, тогда как слово только условно соединилось и сжилось с мыслью»⁶⁶, - пишет Анненский. Думается, права Г. М. Пономарева, которая утверждает: «Параллель, данная самим Анненским, позволяет сравнить структуру «симпатического символа» со структурой слова у Потебни в книге «Мысль и язык»⁶⁷. А. А. Потебня выделяет в слове три элемента: внешнюю форму, то есть, членораздельный звук, содержание, объективируемое посредством звука, и внутреннюю форму, или ближайшее этимологическое значение слова, тот способ,

⁶⁵ Цит. по: Пономарева Г. М. И. Анненский и А. Потебня (к вопросу об источнике концепции внутренней формы в «Книгах отражений» И. Анненского) // Типология литературных взаимодействий. Труды по русской и славянской филологии: Литературоведение. - Tartu, 1983. - С. 67.

⁶⁶ Анненский И. Ф. Портрет // Анненский И. Ф. Книги и отражения. - М., 1979. - С. 18.

⁶⁷ Пономарева Г. М. И. Анненский и А. Потебня (к вопросу об источнике концепции внутренней формы в «Книгах отражений» И. Анненского) // Типология литературных взаимодействий. Труды по русской и славянской филологии: Литературоведение. Ученые записки ТГУ. - Tartu, 1983. - С. 67.

каким выражается содержание⁶⁸. «В поэтическом — следовательно, вообще художественном произведении есть те же стихии, что и в слове: содержание (или идея), соответствующее чувственному образу или развитому у него понятию, внутренняя форма, образ, который указывает на это содержание <...>, и, наконец, внешняя форма, в которой объективируется художественный образ»⁶⁹.

Однако, признавая несомненное влияние концепции Потебни на Анненского, следует, думается, подчеркнуть, что в их взглядах имелись и существенные расхождения. Приведем только один пример. Потебня считал: «Язык есть средство не выразить уже готовую мысль, а создавать ее, он не отражение сложившегося мирозерцания, а слагающая его деятельность»⁷⁰. Анненский же в статье «Об образовательном значении родного языка» утверждает: «Ребенок не создает себе речи: он приобретает ее от окружающих, руководствуясь при этом не сознательными целями, а инстинктом подражания. <...> Развитие психической стороны языка идет путем установления ассоциации между актами душевной жизни ребенка и приобретаемыми им словами. Ребенок помещает свой душевный мир в приобретенный им словарь. Составление этого словаря идет путем неправильным и случайным и вовсе не покрывает во всякую минуту душевной жизни ребенка — связь языка и мысли, как для человечества (вероятно), так и для отдельных людей, не коренная и не исконная — она устанавливается механически и мало-помалу»⁷¹. А. А. Потебня же настаивал на сознательности процесса: «Чтоб уловить свои душевные движения, чтобы осмыслить свои внешние восприятия, человек

⁶⁸ Потебня А. А. Указ. соч.. - С. 175.

⁶⁹ Там же. - С. 179.

⁷⁰ Там же. - С. 171.

⁷¹ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа — 1890. - № 1. - С. 23-24.

должен каждое из них объективировать в слове и слово это привести в связь с другими словами»⁷².

И. Ф. Анненский, как и А. А. Потебня, испытал непосредственное влияние лингвистической концепции В. Гумбольдта и других немецких лингвистов XIX века. Из немецкой лингвистики И. Ф. Анненский заимствовал существенно важное для его методической системы понятие языкового чутья (*Sprachgefühl*), иначе — чувства речи. (Вопрос о значении этого понятия для методической системы И. Ф. Анненского подробно рассматривается в § 5 настоящей главы). Именно влиянием немецкой лингвистики во многом объясняется внимание Анненского к творческой природе языка, его психической стороне, что, в свою очередь, побудило Анненского к созданию системы устных и письменных работ, концепции языкового образования в средней школе.

Заслуживает внимания вопрос о соотношении педагогических взглядов И. Ф. Анненского и Л. Н. Толстого. Заслуживает не только в силу того, что в педагогических статьях Анненского содержится несколько упоминаний о воззрениях Л. Н. Толстого на образовательный процесс, но и потому, что оба они совмещали педагогическую деятельность с художественным творчеством.

И. Ф. Анненский в целом положительно оценивал педагогическую деятельность Л. Н. Толстого. Так, П. П. Митрофанов вспоминал: «При поддержке весьма немногих он имел мужество открыто заявлять, что система Толстого, при всех ее грехах вольных и невольных, была попыткой европеизации русской школы»⁷³ (Ср. в воспоминаниях В. И. Кривича утверждение, что отец был педагогом, «не боявшимся открыто заявлять, что, несмотря на все свои грехи и недочеты, система Толстого все же была единственной системой,

⁷² Потебня А. А. Указ. соч., - С. 171.

⁷³ Митрофанов П. П. Указ. соч., С. 288

приобщившей к тому же русскую школу европейской культуре»⁷⁴. Вероятно, что здесь Кривич заимствует мысль из статьи П. П. Митрофанова, опубликованной на 10 лет раньше.) Т.е. очевидно признание положительного значения в истории русской школы, с одной стороны, а с другой — ряда недостатков. Анненскому не могло быть не симпатично то внимание к личности ученика, какое мы встречаем у Л. Н. Толстого, то, что он «глубоко и всесторонне разработал методику школьного рассказа и беседы, показав образцы мастерского использования живого слова в работе учителя»⁷⁵, был внимателен к слову ученика на уроке. В рецензии на книгу П. В. Чехова «Свободная школа» И. Ф. Анненский противопоставляет концепцию автора, предлагающего предоставить детям полную свободу и «широко открыть и в детскую и в стены школы свободный доступ всем лучшим идеям и идеалам нашего века»⁷⁶, толстовской школе, в которой провозглашался принцип не принуждать учеников усваивать взгляды учителя, что не лишало учителя права воспитательного влияния на детей. «В толстовской школе тоже были идеи»⁷⁷, - замечает Анненский. Не мог принять Анненский в системе Толстого ряда положений. В статье «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» Л. Н. Толстой высказывает следующее мнение: «Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать для себя самый удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот образ преподавания верен, которым довольны ученики»⁷⁸. В другом месте он утверждает, что «учителю кажется легким самое простое и

⁷⁴ Кривич В. И. Иннокентий Анненский по семейным воспоминаниям и рукописным материалам// Литературная мысль. Вып. III. - Л., 1925. - С. 253.

⁷⁵ Вейхман В. А. Л. Н. Толстой о воспитании и обучении. - М., 1953. - С. 87-88.

⁷⁶ Чехов Н. В. Свободная школа. - М., 1907. - С. 35.

⁷⁷ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Чехов В. Н. Свободная школа. - М., 1907// ЖМНП. - 1907. - Ч. 10, июль, отд. III. - С. 110.

⁷⁸ Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. - Л., 1948. - С. 136.

общее, а для ученика только сложное и живое кажется легким»⁷⁹. В работе «Первые шаги в изучении словесности» И. Ф. Анненский так реагирует на эту мысль: «Трудно ученику, трудно и учителю, хотя граф Толстой и утверждает, что эти две трудности в преподавании обыкновенно обратно пропорциональны»⁸⁰. Тем самым Анненский подчеркивает, что в педагогическом процессе важны оба его субъекта: и учитель, и ученик. Только при единстве их устремлений могут быть преодолены различные трудности в преподавании. Толстой же считает, что интересы ученика и учителя противоположны; полемизируя с современной практикой преподавания, он специально подчеркивает главенствующую роль ученика. Но тем самым принижается роль учителя.

Неприсмлема для Анненского, очевидно, была методика написания сочинений, предложенная Толстым. Так, Л. Н. Толстой приводит сочинение, написанное учащимся самостоятельно, и комментирует его следующим образом: «Как только я дал ему полную свободу, перестал учить его, он написал такое поэтическое произведение, которому подобного не было в русской литературе. И потому, по моему убеждению, нам нельзя учить писать и сочинять, в особенности поэтически сочинять»⁸¹. Анненский же считал, что обучение сочинению – одно из главнейших средств для развития языка ребенка, понимания литературного произведения, поэтического видения мира. Кроме того, Л. Н. Толстой выдвигает следующее требование: «Никогда во время рассматривания детских сочинений не делать ученикам ни об опрятности тетрадей, ни о каллиграфии, ни об орфографии, ни, главное, о постройке предложений и о логике»⁸². И. Ф. Анненский же в своей педагогической деятельности, статьях и

⁷⁹ Там же. - С. 107.

⁸⁰ Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. - СПб., 1888. - С. 3.

⁸¹ Толстой Л. Н. Указ. соч. - С. 294.

⁸² Там же. - С. 294.

рецензиях постоянно выступал за то, что необходимо уделять серьезное внимание грамотности, логичности детских сочинений, обязательно разбирать их в классе с учениками. «Во всяком случае надо давать детям как можно меньше возможностей в школе и для школы писать неправильно»⁸³, - замечает он в статье «Письменные работы и устное преподавание».

Но самое главное расхождение между педагогическими взглядами Л. Н. Толстого и И. Ф. Анненского заключается конечно же в общей направленности их систем. Совпадая в частностях, они расходятся в главном. У Толстого преобладает нравственный пафос. Несмотря на декларацию невмешательства школы в формирование убеждений и характера учеников, на практике осуществляется развитие прежде всего нравственного чувства. Эстетическое же воспитание не входит в число задач, которые ставит перед собой Л. Н. Толстой. (Выше уже цитировалось его высказывание, в котором он поставил ученическое сочинение выше всего написанного в русской литературе. О развитии эстетического чувства здесь говорить не приходится). Связано это прежде всего с особенностями личности Л. Н. Толстого, его отношением к категории эстетического (отношением в целом отрицательным), нравственным пафосом его литературного творчества, стремлением быть учителем русского общества, которое проявлялось у него, по мнению многих исследователей и биографов, еще в ранних произведениях.

В этом пафос Л. Н. Толстого был неприемлем для И. Ф. Анненского, который говорил в докладе «Поэтические формы современной чувствительности» в Обществе ревнителей художественного слова: «Не торопитесь объяснять, давать ответы —

⁸³ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание// Русская школа. — 1892. - № 11. - С. 93.

думайте, думайте. Забудьте о поэтах-царях, пророках»⁸⁴. Он никогда не стремился к роли учителя общества, о чем уже писалось в настоящем параграфе. Причем, претензия на эту роль Толстого вызвала у Анненского крайне отрицательное отношение. В статье «Власть тьмы» из «Книг отражений» он писал: «В учении Толстого есть одно недоразумение или, может быть, даже противоречие, лишь иллюзорно прикрытое: это учение, ждущее от людей смирения, само основано на гордыне. «Кто смеет встать между мною и моей правдой?»⁸⁵ (Также любопытно в этой связи, что Анненский отмечает чуждость Толстого духу музыки, немзыкальность его произведений, называет его художником-моралистом.)

Что же касается педагогики, то И. Ф. Анненский, не отрицая нравственного значения литературы, рассматривал ее прежде всего как искусство и в связи с этим считал главной целью курса словесности эстетическое развитие учащихся. (Подробно этот вопрос рассматривается в главе II). В подобном подходе также сказались особенности личности Анненского, его взгляды на эстетику, общая устремленность его литературного творчества, чуждого морализаторского пафоса.

В исследованиях Д. К. Мотольской, А. М. Красноусова, В. В. Голубкова, Я. А. Ротковича, посвященных истории методики преподавания литературы в русской школе, эпоха конца XIX – начала XX века характеризовалась с отрицательной стороны. М. Ф. Калинина, доказав в своей работе 1976 г. факт существования в это время методической школы, опровергла тезис об упадке методической мысли на рубеже веков. В исследованиях последних лет (В. Ф. Чертова, Т. Е. Беньковской и других) этот период рассматривается как

⁸⁴ Цит. по: Тименчик Р. Д. Устрицы Ахматовой и Анненского // Инокентий Анненский и русская культура XX века. - СПб, 1996. - С. 51.

⁸⁵ Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 67.

один из наиболее плодотворных в истории методики. Так, В. Ф. Чертов даст ему следующую характеристику: «В этот период теория и методика обучения литературе достигает подлинного расцвета, реализуется в самых разнообразных подходах к преподаванию, методических концепциях и системах. Методика впервые не просто ориентируется на школьную практику, но и начинает обретать статус науки, широко использующей в поисках эффективных методик эксперимент.

Особый интерес представляет этот период в связи с тем, что в исследованиях педагогов-словесников ставится вопрос о читателе-школьнике <...>»⁸⁶.

В это время в методике возникает «психологическая школа» под влиянием идей А. А. Потебни. К ней примыкали Д. Н. Овсяннико-Куликовский, А. Г. Горифельд, А. В. Ветухов, Б. Лезгин, В. Харцнев. Под влиянием психологической школы складывались взгляды видных методистов начала XX века: В. В. Данилова, И. П. Плотникова, В. Голубева, А. М. Лебедева и других. По мнению М. Ф. Калининной, на нее оказали влияние следующие мысли А. А. Потебни: о том, что всякое поэтическое произведение — акт познания, о способах поэтического мышления и особой роли литературного анализа; об условиях полноценного восприятия, значении эстетических эмоций и воздействия на ребенка литературы, о связи ее с другими видами искусства, о специализации научных знаний и универсализации литературного образования и критики, о художественном образе как способе создания значения и роли слова по отношению к мысли⁸⁷. Очевидно, что методические искания И. Ф. Анненского шли во многом параллельно этой школе. Он с пристальным вниманием

⁸⁶ Чертов В. Ф. Литература как предмет преподавания в русской школе XIX – начале XX вв.: Истоки, эволюция, концепции учебного курса. - М., 1995. - С. 25.

⁸⁷ Калининна М. Ф., «Психологическая школа» в истории методики преподавания литературы: АКД - Л., 1976. - С. 9-10.

следил за деятельностью и научными трудами ее представителей. Так, им написан целый ряд рецензий на книги Д. Н. Овсяннико-Куликовского, книгу А. В. Ветухова. Следует заметить, что Г. М. Пономарева ошибочно указывает на то, что Анненский был автором одной рецензии на труд Д. Н. Овсяннико-Куликовского⁸⁸. В действительности таких рецензий было четыре. Рецензии носят благожелательный, но и полемический вместе с тем характер. Особенно пристально в книгах Д. Н. Овсяннико-Куликовского Анненский анализирует вопросы природы художественного словесного творчества, его соотношения с другими видами искусств. Для поэта Анненского, знавшего творческий процесс изнутри, труды представителей «психологической школы» казались слишком отвлеченно-теоретическими, когда затрагивали вопросы творчества. И. Ф. Анненский, расходясь в этом с последователями А. А. Потебни, предлагает эстетический разбор, ориентированный на конкретное изучаемое произведение. Причем цель этого разбора не только в исследовании языка, стиля и системы образов (как писал, например, последователь «психологической школы» В. В. Данилов в 1917 году), но и в постижении «идеала» литературного произведения, раскрывающегося в движении времени. Причем читатель-ученик может открыть в этом «идеале» что-то новое как в процессе чтения, так и на уроке, непосредственно в процессе разбора. (Подробно об этом – см. в § 6 настоящей главы, в § 3 главы II).

И. Ф. Анненский, считавший школу «великой образовательной силой»⁸⁹, а целью нормального общего образования развитие в детях ума и фантазии, подчеркивал, что «преподавание родной словесности, особенно в старших классах средней школы, это едва ли не самое

⁸⁸ Пономарева Г. М. И. Анненский и А. Потебня (к вопросу об источнике концепции внутренней формы в «Книгах отражений» И. Анненского) // Типология литературных взаимодействий. Труды по русской и славянской филологии: Литературоведение. - Тарту, 1983. - С. 64.

⁸⁹ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание // Русская школа. - №2. - С. 89.

ценное, что мы даем, и притом не только для образования, но и для воспитания наших юношей, а эти юноши — ведь это все, что у нас есть самого ценного, наше подрастающее поколение, наши надежды»⁹⁰. В связи с этим на преподавателе этого предмета лежит огромная ответственность. По мнению Анненского, нужно изменение существующих подходов к преподаванию словесности. Прежде всего, он считает, что курс этот должен постоянно обновляться, исходя из новых научных данных, иначе же школа потеряет свою значимость, свое влияние на ученика. «Работы, связанные с высокими научными целями, разумеется, совершаются не в школе, не детьми и не с детьми. Но курс преподавания должен иметь в виду науку и ее требования: школа, не оживленная струей научной, теряет свою воспитательную силу»⁹¹, — настаивал И. Ф. Анненский. Но, разумеется, этими требованиями дело не ограничивается. «Как ни изучаешь почву, сколько ни запасаясь чужим опытом из книг и теорий психологии, — препятствия, трудности являются на каждом шагу, часто совершенно неожиданные»⁹², — писал он. Он считал, что должны измениться подходы к изучению родного языка и произведений словесности. Прежде всего, в уроках и внеклассной работе должен быть усилен творческий элемент. Ведь и язык, и литература, по Анненскому, есть творчество. Поэтому необходимо изменить существующие приемы работы. Либо он предлагает новые приемы — например, изучение элементов музыки и живописи в литературном произведении (см. об этом в § 3 главы II), либо наполнить старые, уже принятые в то время, новым содержанием — например, устные сочинения, переводы, сочинения по личным впечатлениям и др. При этом И. Ф. Анненский подвергает критике в ряде своих статей и рецензий (особенно

⁹⁰ Там же. — С. 88.

⁹¹ Анненский И. Ф. Языки в средней школе // Русская школа, 1892. — № 7-8. — С. 150.

⁹² Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. — СПб, 1888. — С. 3.

подробно в статье «Об образовательном значении родного языка») существующие методы и приемы работы на уроках словесности.

В статье «Письменные работы и устное преподавание» Анненский пишет: «Время, когда урок был часом спрашивания заданного на дом, в результате его являлось не просвещение ученических голов новым знанием, обобщением, мыслью, а лишь выдача патентов на возмездие, т.е. унылые столбцы единиц и троек в журнале, - это время отжило свой век. Оно осуждено нашим министерством, осуждено обществом, литературой, всеми нами, педагогами-работниками»⁹³. (В скобках заметим, что и во время Анненского, и, к сожалению, в наше время подобное отношение к уроку еще встречается). По мнению Анненского, урок должен стоять в центре учебного курса.

Резкой критике подвергает он современную ситуацию в школе, когда на уроке соседствуют дрессировка и академическое чтение лекций. «Старая догматическая система ученья, которая ограничивала роль ученика пересказом уроков, по возможности дословным, оставляла Sprachgefühl ученика в покое, развиваться помимо школы и учебников»⁹⁴, - отмечает Анненский. Такое положение вещей должно быть исправлено. Он считает, что урок должен состоять из живой беседы, «составляющей сущность школы отдаленных времен, например, у греческих философов»⁹⁵. В этом он следует В. Я. Стоюнину и прежде всего В. П. Шереметевскому, полагавшему, что урок должен быть «школой живого слова»⁹⁶. Критикуя академическое чтение лекций, Анненский полемизирует с целым направлением в

⁹³ Анненский П. Ф. Письменные работы и устное преподавание // Русская школа. - 1892. - № 11. - С. 89.

⁹⁴ Анненский П. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. - 1890. - № 1. - С. 31.

⁹⁵ Там же. - С. 32.

⁹⁶ Шереметевский В. П. Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении // Шереметевский В. П. Статьи по методике начального преподавания русского языка. Пособие для 8-х классов женских гимназий. - М., 1910. - С. 60.

методике 2-ой половины XIX века, и прежде всего с В. П. Острогорским, считавшим, что академический метод преподавания (лекция с проверкой) в старших классах должен преобладать, а в младших классах тоже необходим. Причем беседа, по мысли Острогорского, являлась вторичной по сравнению с лекцией. Он писал: «Чем класс менее развит, чем он, так сказать, сонливее, апатичнее, тем более преобладает эвристика (беседа), - и наоборот»⁹⁷. По мнению Анненского, злоупотребляя лекционным методом, школа лишается возможности влиять на речь ребенка, на его внутренний мир.

Но и «новая, эвристическая система, исходящая из признания необходимости развивать мысль ученика через его речь», которая «пыталась и пыталась заставить ребенка говорить»⁹⁸, Анненского не устраивает. Он видит в применении сократического метода к развитию мысли и дара речи ребенка ряд недостатков. Оговоримся, что И. Ф. Анненский не являлся противником сократического метода как такового, им были переведены для серии, издаваемой Л. А. Георгиевским и С. Л. Манштейном, отрывки из воспоминаний Ксенофонта о Сократе. Он специально оговаривает, критикуя применения метода, а ему сопутствует обычно система выспрашивания, «что у героя платоновских диалогов и родоначальника метода вопросы были не о предметах и не о поэтических образах, а об отвлеченных понятиях и притом сложных, как добродетель, язык, красота; а беседа была живая и не носила грубо-плановочного характера»⁹⁹. Первый недостаток, по Анненскому, заключается в том, что слишком дробные вопросы усыпляют мысль. Здесь Анненский следует В. П. Шереметевскому, который в 1880 году

⁹⁷ Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности. - М., 1887. - С. 15.

⁹⁸ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. - 1890. - № 1. - С. 32.

⁹⁹ Там же. - С. 32.

также критиковал чрезмерность вопросов и их мелочность при применении эвристического метода. Следует заметить, что Шереметевский, отмечая в катехизации ряд недостатков и выступая за их исправление, все-таки оставался одним из горячих сторонников этого метода. Анненский же, исходящий из иных соображений, от катехизации призывал учителей отказаться. Связано это было с пониманием Анненским эстетической природы поэзии и творческой природы речи, что неразрывно связано. Вторым недостатком применения эвристического метода он видит в несовместимости поэзии и катехизации. «Катехизация должна крайне осторожно касаться поэзии: она мертвит образ, картину; она стирает в сознании ученика инстинктивно понимаемую им разницу между обыденным взглядом на природу и поэтическим; катехизатор, который в равной системе разрабатывает словесный материал для надежд и заставляет детей определять признаки «волшебницы-зимы», подготавливает почву для неправильного представления о поэтическом творчестве»¹⁰⁰. - пишет Анненский. То есть, не учитывая особенностей поэтического искусства, катехизация фактически превращает разбираемое на уроке произведение в схему. При таком разборе не учитывается художественная образность литературных произведений. Третий же недостаток заключается, по Анненскому, в том, что «катехизация вытесняет синтез в мысли и речи»¹⁰¹. Фактически ученик (особенно в младшем возрасте), «не привыкши говорить без вопросов (рисовать без клеточек), теряет всякую уверенность в самостоятельном выражении»¹⁰².

И. Ф. Анненский подвергает критике и такие формы работы как чтение и пересказ, пересказ и беседа по поставленным детям

¹⁰⁰ Там же. - С. 32.

¹⁰¹ Там же. - С. 32.

¹⁰² Там же. - С. 33.

вопросам, которые защищались А. Д. Алферовым и другими методами конца XIX – начала XX века.

При пересказе, по мнению Анненского, стираются все грани поэтического творчества: поэтические описания, характеристики, лирика, идеальная точка зрения на предмет, «а между тем, эта передача падает в сознании и памяти на непосредственное, поэтическое впечатление от чтения произведения»¹⁰³. «Всякий учитель русского языка, вероятно, испытывал неприятную минуту, когда, прочитав в классе какую-нибудь художественную вещь, он должен был заставлять ученика ее пересказывать. Вы прочитали, например, «Кавказского пленника» гр. Толстого или «Бежин луг» Тургенева. Ваши слушатели, да и вы сами, еще под живым впечатлением, и вдруг Иванов или Петров сукоными языками иногда (если дети чуткие), сами, стесняясь, чувствуя, что не то, не так, начинают вам повторять поэзию на свой лад: точно кто стал грубым карандашом в неуверенной руке обводить по тонко награвированному рисунку – вместо дерева, получилась сахарная голова, вместо куста картина, вместо пастуха -- крик; классе частью впадает в апатию, иные досадают, и никто не понимает, к чему это делается»¹⁰⁴, - пишет Анненский. Что же касается пересказа и беседы по поставленным детям вопросам, то Анненский замечает: «Мне всегда совестно было слушать, как усердный ребенок старался передать подробности о каких-нибудь выдуманных мальчиках, точно это были ветхозаветные судьи или цари. Являлось что-то тщательно выученное. Вопросы, подготовленные детьми, были, по большей части, случайного характера, и их трудно было развить в беседе – они касались то технической подробности, то неизвестного слова. <...> Иногда в обращениях учащихся проявлялась какая-то надуманность, и ни

¹⁰³ Там же. - С. 34.

¹⁰⁴ Там же. - С. 33.

верхоглядство и нахватанность: какой характер у Жианна? что дурного было в Костылине? Все это не живые вопросы, возникшие в уме ребенка, а случайно попавшие к нему схемы, и рассуждать по поводу них в младшем классе труд совсем неблагоприятный»¹⁰⁵. И. Ф. Анненский таким образом критикует методы, подходы к художественному произведению, которые не учитывают особенностей словесного творчества, не способствуют его пониманию. Он критикует формы работы при анализе поэтического произведения, которые не являются органичными для поэзии.

Взамен же И. Ф. Анненский предлагает больше внимания уделять беседам по личным впечатлениям, устным и письменным сочинениям (в том числе на свободные темы). Центральное же место при изучении поэтических произведений должен занять эстетический разбор. (Подробно вопрос об эстетическом разборе у Анненского – см. в § 3 главы II). Среди крупнейших русских методистов 2-й половины XIX начала XX века мы практически не встретим защитников эстетического разбора. Напротив, В. И. Водовозов, А. И. Незеленов, А. Д. Алферов и ряд других педагогов подвергали этот вид разбора резкой критике. Исключением являются В. Я. Стоюнин, В. П. Острогорский и некоторые другие. Но следует заметить, что для В. Я. Стоюнина на первом плане отражение жизни, действительности в произведении: «Каждое истинно-эстетическое произведение отражает в себе жизнь, действительность, с которою связывается много нравственных, социальных и других вопросов. Разбирая такое произведение, мы необходимо должны обсудить его содержание, без чего невозможна даже и одна эстетическая оценка, следовательно должны иметь дело с разнообразными вопросами жизни. <...> Основательный обзор содержания с указанной идеальной и действительной стороны дает возможность сделать и правильную

¹⁰⁵ Там же. - С. 33-34

эстетическую оценку, относительно формы, которая в истинном поэтическом произведении всегда зависит от содержания»¹⁰⁶. То есть, по Стоюнину, форма вторична по отношению к содержанию. В этой связи представляется интересным обратиться к рецензии Анненского на одно из учебных пособий Стоюнина. «Результаты классной работы, намечаемые в руководстве г. Стоюнина, кажутся мне не всегда одинаково ценными. Неужто, например, из чтения и анализа «Воздушного корабля» ученики должны, под видом идеи произведения, вынести следующее общее место: «поэт хочет выразить непрочность чувства, на котором и не следует основывать своего счастья» (87). Ведь таким путем всякое поэтическое произведение, обесцветив, можно свести к прописной морали. Психология творчества столь сложна и загадочна, что говорить о цели произведения, о том, что именно хотел сказать поэт, для чего он писал то или другое произведение, можно разве в виде догадок, и с этой стороны законченные формулы учебника нередко оказываются могилами для эстетических впечатлений учащихся»¹⁰⁷, - пишет он.

В. П. Острогорский, испытавший сильное влияние немецкой педагогики, в частности, книги Л. Эккардта «Руководство к чтению поэтических сочинений», которую перевел на русский язык, утверждал: «От учителя требуется эстетический вкус (поэтическая жилка) – он должен дать чувствовать ученикам красоту произведения, важность оценки письменных работ»¹⁰⁸. Но при этом он соединяет эстетический разбор с лекционным преподаванием и катехизацией, что не могло позволить ему выйти на первый план в методической системе. Недаром окончательным результатом курса русской словесности, по В. П. Острогорскому, должно стать формирование у

¹⁰⁶ Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы. - СПб, 1863. - С. 263-264.

¹⁰⁷ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: В. Я. Стоюнин. Руководство для теоретического изучения литературы по лучшим образцам русским и иностранным. - СПб, 1879// Анненский И. Ф. Учено-комитетские рецензии 1899-1900-х гг. - Иваново, 2000. - С. 55.

¹⁰⁸ Острогорский В. П. Указ. соч. - С.12.

юношества «этико-эстетического построения». Т. е. в его методической системе больше внимания уделяется все-таки нравственной проблематике.

Тем самым можно сделать вывод о том, что эстетический разбор, предложенный Н. Ф. Анненским и поставленный им в центр преподавания, носит уникальный характер. Можно смело утверждать, что в этом он опередил свое время.

§ 2. Русская школа конца XIX - начала XX в. и программа словесности 1905 года

В своей учительской деятельности И. Ф. Анненский придерживался официальных программ Министерства Народного Просвещения. Свидетельством тому служит, в частности, статья «Первые шаги в изучении словесности», в которой он предлагает свой план прохождения теории словесности (подробный анализ статьи содержится в § 4 настоящей главы). И. Ф. Анненский, следуя программе Министерства, включает в свой план логические и психологические понятия¹. Вместе с тем в рецензиях Анненского на учебники теории словесности содержится резкая критика включения отдела логики и психологии в школьные пособия по данному курсу (подробно о рецензиях — см. в § 3 данной главы). Одновременно с этим И. Ф. Анненский был сторонником обновления курса словесности в школе. Так, в уже упоминавшейся статье «Первые шаги в изучении словесности» он предлагает, чтобы курс теории словесности изучался постепенно (с 4 по 8 классы), в то время как в программе, принятой в 1877 году, курс теории словесности был приурочен к 5 классу. Также И. Ф. Анненский в своих статьях выступал за увеличение количества устных упражнений по сравнению с письменными, предлагал и разрабатывал методику устных сочинений, сочинений по личным впечатлениям учащихся. При этом следует заметить, что программа 1877 года, а вслед за ней и 1890-го, отдают предпочтение письменным работам: «Количество устных упражнений обусловлено низким уровнем класса, а количество письменных — высшим, т.е. устные упражнения особенно полезны в

¹ Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. - СПб., 1888. - С. 14.

том случае, если ученики, по условиям местности или по случайному составу класса, плохо выражаются по-русски; а письменные наоборот»⁵⁵ (подробный анализ вопроса о соотношении письменных и устных работ в методической системе И. Ф. Анненского содержится в § 5 настоящей главы). И. Ф. Анненский достаточно широко рассматривает устное сочинение. Программа же 1877 года называет устными сочинениями «устные | изложения прочитанного, скомпилированного или самостоятельно составленного рассуждения»⁵⁶. Что же касается сочинений по личным впечатлениям учащихся (как устных, так и письменных), то ни в одной из программ они не упомянуты.

Кроме того, И. Ф. Анненский был сторонником усиления творческого, эстетического элемента в преподавании русского языка и словесности. В своих педагогических статьях он доказывал важность эстетического разбора литературного произведения на уроке. В программах Министерства Народного Просвещения эстетический разбор не упомянут.

Таким образом, очевидно, что, следуя программам министерства, Анненский пытался привнести в них иное содержание, свои подходы к изучению литературного произведения в школе. В рецензии на учебник теории словесности Е. Воскресенского он критикует рабское следование предначертаниям и схемам официальной программы или объяснительной записки⁵⁷, пишет о том, что преподавание должно опережать программу, которая «не может предвидеть тех научных данных и педагогических приемов, которые будут привнесены в жизнь»⁵⁸ после ее выхода в свет. «Мало выяснить слабые стороны

⁵⁵ Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства Народного Просвещения. - СПб., 1877. - С. 37.

⁵⁶ Там же. - С. 39.

⁵⁷ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Е. Воскресенский. Теория словесности. - М., 1906// ЖМНП. - 1906. - Ч. V, сентябрь, отд. III. - С. 85.

⁵⁸ Там же. - С. 85.

программы, надо показать на деле, на примере, - как и чем следует их заменить»⁵⁹, - замечает И. Ф. Анненский далее. Вероятно, тем, что он занимал такую позицию по данному вопросу, объясняется его активное участие в разработке новой программы русской словесности.

В 1903 году, в связи с явно обозначившейся необходимостью изменения программы русской словесности, была создана комиссия по разработке нового курса. (Программа 1890 года нуждалась в изменении, по общему мнению учителей, хотя бы потому, что в ней курс русской литературы заканчивался творчеством Н. В. Гоголя). В комиссию вошли члены ученого комитета Министерства Народного Просвещения В. В. Сиповский, И. А. Шляпкин. Председателем комиссии был назначен И. Ф. Анненский. Комиссия в течение двух лет работала над проектом новой программы. Впервые в истории русской школы было организовано широкое обсуждение будущей программы. В Комиссию поступали предложения об изменениях программы от университетов, учебных округов, гимназий. Правда, следует отметить, что подавляющее большинство этих предложений касалось лишь содержания курса русской литературы (особенно много отзывов было связано с тем, какие произведения литературы второй половины XIX века следует включить в программу, а какие — изъять из нее). Все отзывы были за включение новых произведений в связи с общим пересмотром программы по русской словесности. Авторы отзывов сходились в том, что нужна подготовка преподавателей на ином уровне, они писали о полезности конкурса на составление учебных руководств по истории новой русской словесности, хрестоматий и других изданий.

Проект программы был зачитан составителями на заседании Ученого Комитета 11 апреля 1905 года, позднее опубликован в журнале Министерства Народного Просвещения в июле-августе того

⁵⁹ Там же. - С. 85.

же года. Доклад состоит из нескольких частей. Вначале следует обзор отзывов, мнения комиссии «По поводу курса истории русской литературы», «По вопросу о теории словесности», «По вопросу о сокращении курса до Пушкина», «По вопросу о включении в программу иностранной литературы», далее следует сама программа, в которой присутствуют общие положения, объяснительная записка (по разделам), записка В. В. Сиповского об изучении новейшей русской литературы, распределение содержания курса по классам. В программе не указано, кому из членов комиссии принадлежат ее части (за исключением записки В. В. Сиповского, учителя, который одним из первых включил в свою преподавательскую деятельность произведения русской литературы второй половины XIX века, автора книги «История литературы как наука»). Из других частей можно с определенной долей уверенности говорить о том, что раздел, посвященный изучению теории словесности, был написан И. Ф. Анненским. Основные положения раздела совпадают с его идеями, которые были высказаны в различных публикациях («Первые шаги в изучении словесности», рецензии на учебники теории словесности Д. Н. Овсяннико-Куликовского и других). В частности, в программе читаем: «... теория поэзии должна <...> проходиться, по возможности, в историко-генетическом освещении»⁶⁰. В рецензии на учебник Д. Н. Овсяннико-Куликовского И. Ф. Анненский замечает: «Я совершенно не согласен с точкой зрения автора на задачу обновления курса теории словесности, который, по-моему, должен получить историко-генетическую основу»⁶¹.

Можно полагать, что автором разделов «По вопросу о сокращении курса до Пушкина», «Народная словесность» был

;

⁶⁰ От Ученого Комитета Министерства Народного Просвещения//ЖМНП. - 1905. - Ч. 360, июль, Отд. I. - С. 64.

⁶¹ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Профессор Д. Н. Овсяннико-Куликовский. Теория прозы и поэзии. - М., 1908//ЖМНП. - 1908. - Ч. 18, ноябрь, Отд. III. - С. 125.

профессор Санкт-Петербургского Университета И. А. Шляпкин, занимавшийся фольклором и древнерусской литературой. (При этом автором всего раздела «История русской словесности (включая и древнерусскую литературу) был В. В. Сиповский. Это становится очевидным при сравнении программы с его учебным пособием по истории литературы допетровской Руси).

Проект программы В. Сиповского, И. Шляпкина и И. Анненского был направлен для обсуждения в университеты, учебные округа, попечительские советы. Появлявшиеся в печати отзывы носили по преимуществу критический характер. А. С. Архангельский (Казанский Университет) критиковал названия разделов «новейшей» литературы, предлагаемых программой, настаивал на введении в средней школе курса истории всеобщей литературы. В. М. Истрин (Одесский Университет) выразил обоснованное несогласие с подразделением древнерусской словесности на церковную, полуправославную и светскую. Также В. М. Истрин выступил резко против преподавания в школе теории словесности в качестве отдельного курса. (Любопытно заметить, что в докладе комиссии цитировался его отзыв по данному поводу. В. М. Истрин в пылу полемики договаривается до такой крайности: «Теории литературы нет вообще, а есть только ее история, и единственно можно говорить о теории стиля, но это уже отдельная, так сказать, дисциплина, вводящая нас в курс психологии»⁶²). А. П. Флеров (Одесский Университет) критикует расширение списка произведений древнерусской литературы, произошедшее вопреки мнению подавляющего большинства педагогов, считает непосильным для учеников курс теории словесности для 8-го класса. Критические отзывы касались и других сторон программы.

⁶² От Ученого Комитета Министерства Народного Просвещения// ЖМНП. — 1905. - Ч. 360, июль, Отд. I. - С. 55.

Тем не менее, во всех отзывах присутствует и одобрение каких-то положений проекта программы. Так, К. Хоцянов пишет, что «она выводит учащихся из душной, затхлой атмосферы мертвых учебников на чистый и свежий воздух живого слова»⁶³. Все без исключения авторы отзывов приветствуют попытку создания систематического курса истории русской словесности, появление в программе произведений второй половины XIX века. Тем не менее, в результате обсуждения программа не была утверждена Министерством Народного Просвещения. Главной причиной этого был, думается, курс 8 класса, посвященный теории литературы. Авторы программы на основе современных научных данных предлагали изучать теорию поэзии в историко-генетическом ключе совместно с изучением ряда произведений всемирной литературы. В русской школе того времени практически не было учителей, обладавших достаточными знаниями для ее проведения. Прав был А. П. Флеров, писавший, что «большинство нынешних учителей русского языка не видело даже корешков весьма многих из тех книг, где помещены полные тексты этих памятников поэзии»⁶⁴. Школа фактически была не готова к появлению такого курса.

Программа В. Сиповского, И. Анненского, И. Шляпкина, несмотря на то, что не стала официальной, «тем не менее получила распространение в практической деятельности отдельных учителей гимназии, в реальных училищах»⁶⁵.

Перейдем теперь к анализу проекта программы, составленной комиссией под председательством И. Ф. Анненского в сопоставлении с программами 1877, 1890 и 1912 годов.

⁶³ Хоцянов К. Несколько слов о новой программе русского языка и словесности// Педагогический сборник. – 1907. - № 10. – С. 299.

⁶⁴ Флеров А. П. Проект новой программы курса русской словесности// Педагогический сборник. – 1906. - №4. - С. 355.

⁶⁵ Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Часть I. 1900 – 1940-е годы. - Оренбург, 1999. - С. 29.

В начале следует отметить, что программы отличаются уже своими названиями. В программах 1877 и 1890 гг. курс называется «Русский язык с церковнославянским и словесность». В них изучению церковнославянского языка отводится целый класс — 4-й. В программах 1905 и 1912 года курс получает название «Русский язык и словесность». Изучение церковнославянского языка предполагается, но в существенно сокращенном объеме. Предлагается изучать основные фонетические и морфологические особенности языка древне-церковнославянского в сопоставлении с особенностями русского языка, влияние на русский язык церковнославянского⁶⁶. Существенное сокращение курса церковнославянского языка позволило создателям программы расширить курс русской словесности за счет включения произведений прежде всего второй половины XIX века. Это был, безусловно, шаг вперед в преподавании литературы в школе. И программа 1912 года в этом вопросе следует программе 1905-го.

Интересно рассмотреть то, как менялись цели курсов, заявленные в программе. Программы 1877 и 1890 гг. ставят перед собой цель овладения русским языком. «Преподавание русского языка и словесности в гимназиях должно иметь целью научить выражаться и писать на своем отечественном языке правильно в грамматическом и стилистическом отношениях»⁶⁷, - читаем в учебном плане программы 1890 года. Постановка лишь данной цели безусловно не учитывала многих возможностей предмета, была шагом назад по сравнению с достижениями отечественной методики преподавания словесности в последней трети XIX века. Об этом в свое время писали К. М. Нартов, В. Ф. Чертов, Т. Е. Беньковская и другие исследователи. Программа

⁶⁶ Программа русского языка и словесности в среднеучебных заведениях Министерства Народного Просвещения и объяснительные к ним записки // ЖМНП. — Ч. 40, июль, отд. I. — С. 72.

⁶⁷ Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства Народного Просвещения. - СПб, 1890. - С. 22.

1877 года к вышеуказанной цели прибавляла еще следующую: «научить гимназистов умению читать <...>, т.е. умению сознательно относиться к читаемому произведению»⁶⁸. Таким образом, программа 1890 года делала шаг назад даже по сравнению с предыдущей. В этом смысле цели, поставленные в программе 1905 года (на них ориентируется и программа 1912 года), носят более широкий и содержательный характер. Изучение словесности, по мысли создателей программы, «должно дать ученикам ясное понятие о сущности поэтического творчества, о механизме его и, наконец, об его истории, <...> ясное понимание и знание русской поэзии и главнейших явлений западноевропейской», возможность «без труда ориентироваться в главных явлениях прошлого и настоящего русской и зарубежной литературы»⁶⁹.

Мы видим здесь повышенное внимание к разделу теории словесности, которому никогда не придавалось такого значения. Программа 1905 года не просто требует сознательно относиться к читаемым произведениям, что присутствовало еще в программе 1877 года, а понимать историю и современность литературы в ее главных явлениях. Кроме того, впервые среди целей курса русской словесности мы встречаемся с пониманием и осмыслением произведений, явлений иностранной литературы, что предполагает постановку ее изучения на серьезную основу, органичное включение в общую систему курса. Таким образом, очевидно, что произошло качественное изменение целей по сравнению с предыдущими программами. Но, конечно же, вызывает удивление тот факт, что в целях не уделяется внимания эстетическому развитию учащихся. Ведь для И. Ф. Анненского этот вопрос носил принципиальный характер

⁶⁸ Учебные планы предметов преподаваемых в мужских гимназиях Министерства Народного Просвещения. - СПб, 1877. - С. 40.

⁶⁹ От ученого комитета Министерства Народного Просвещения// ЖМНП. - 1905. - Ч. 360, июль, отд. I. - С. 71.

(данная проблема рассматривается в § 1 главы II нашей диссертации).

Цели воспитания в учащихся чувства изящного⁷⁰ ставилась программой 1860 года и будет поставлена программой 1915-го. Но при этом в программе 1860 г. эта цель на практике не реализована.

Причин отсутствия в программе 1905 г. целей, связанных с эстетическим развитием, на наш взгляд, несколько. Мы предполагаем, что это во многом связано с тем, что другие члены комиссии (И. А. Шляпкин и В. В. Сиповский) не являлись сторонниками эстетического разбора в отличие от И. Ф. Анненского. В разделах программы, написанных ими, об эстетическом разборе не говорится, а основной акцент в анализе литературных произведений предлагается делать на этических вопросах. Ни И. А. Шляпкин, ни В. В. Сиповский в своей педагогической деятельности эстетическому разбору внимания не уделяли. Это, впрочем, не означает, что они не использовали его отдельных элементов. Другой причиной, думается, является отсутствие в отзывах на предполагаемое изменение программы пожеланий о включении эстетического разбора, усилении внимания к эстетической стороне преподавания. Многие отзывы вообще предлагали исключить из будущей программы обсуждение эстетических вопросов. Исключением был отзыв Московского учебного округа, в котором говорилось: «Эстетические вопросы интересуют молодежь, если связать их с анализом содержания произведения»⁷¹. В результате комиссия по данному вопросу пошла против мнения подавляющего большинства, когда настаивала, что при разборе памятников литературы, «в особенности некоторых из них, необходимо объяснять их и со стороны эстетической, по отношению к художественной их ценности»⁷². При подобном отношении педагогов-

⁷⁰ Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра Народного Просвещения. - Пг., 1915. - С. 11.

⁷¹ От ученого комитета Министерства Народного Просвещения// ЖМНП. - 1905. - Ч. 360, июль, стр. 1. - С. 55.

⁷² Там же. - С. 55.

словесников на большем комиссия и ее председатель И. Ф. Анненский настаивать не могли. И в том, что эстетический разбор все-таки присутствует в программе 1905 года — немалая заслуга комиссии и И. Ф. Анненского лично.

«Необходимо, чтобы школа дала прежде всего ясную систему в определении материала, нужно создать такую стройную схему в плане преподавания, чтобы ученики знакомились не с разрозненными, случайными, малосвязанными отделами теоретического и исторического курса словесности, а с таким курсом, в основе которого с начала преподавания, с I класса до последнего 8-го, положена была ясная идея, определенно поставленная цель»⁷³, - говорилось в докладе комиссии по изменению программы русской словесности в 1905 году. Эти требования системности, единства, соподчиненности задач остаются актуальными и по сей день. Следует рассмотреть структуру программ, их содержание (в том числе и программы 1905 года, разумеется) для того, чтобы выяснить — соответствуют ли они этим требованиям.

Начать же следует с выяснения того, как в программах материал распределяется по классам.

Программа 1877 года предполагала с 1-го по 3-й классы изучение русского языка, в 4-м — церковнославянского, в 5-м — теории словесности, с 6-го по 8-й — курса, озаглавленного «История русской литературы». Для программы 1890 года характерна попытка сделать изучение русского языка, церковнославянского, русской словесности параллельными. С 1-го по 4-й классы предполагается изучать грамматику русского языка, в 4-м и 5-м классах — церковнославянский язык со стороны его стилистического развития под влиянием разных литературных направлений в их исторической последовательности, в

⁷³ Там же. - С. 71-72.

5-м, 6-м и 7-м классах предполагается чтение и разбор произведений русской словесности. В 8-м — краткий курс теории словесности. Здесь, безусловно, заслуживает внимания то, что при изучении произведений древнерусской литературы, фольклора в 5-м классе, одновременно в курсе русского языка предлагается изучать церковнославянский язык, язык народной словесности, в 6 и 7 классах изучению произведений русской литературы соответствует рассмотрение стилистических особенностей в курсе русского языка. Но, к сожалению, в программе никак не обозначено, каким образом подобные переклички в курсах русского языка и словесности должны найти отражение в практической деятельности учителя.

В программе 1905 года материал распределен следующим образом. С 1-го по 4-й класс предполагается изучение русского языка и старославянского. Кроме того, в 4-м классе дается раздел «Теория словесности», имеющий, по мысли создателей программы, пропедевтическое значение. С 5-го по начало 8-го класса планируется изучение народной словесности, исторического курса русской словесности. В 8-м классе — курс теории словесности с изучением произведений всемирной литературы. Здесь обращает на себя внимание прежде всего увеличение раздела теории словесности (он впервые состоит из двух частей). Курс русской словесности также значительно расширен. Впервые он охватывает не только 5, 6 и 7 классы, но и начало 8-го. В этом не только достоинство программы (т.к. увеличение объема раздела произошло в связи с появлением в курсе произведений второй половины XIX века), но и ее слабость. При таком распределении материала курс 8-го класса оказывается дробным. В начале его заканчивается курс истории русской словесности, а затем следует курс теории словесности. При этом логической связи между разделами придумано авторами не было, вопрос этот никак в проекте не оговаривается. Тем не менее,

программу 1905 года отличает попытка создать четкую систему изучения словесности в школе. Создатели программы впервые попытались на глубоком уровне увязать теорию и историю словесности. И попытка эта (достаточно смелая, оговоримся), в целом была успешной.

Программа 1912 года в распределении материала во многом следует программе 1905-го. Но в ней есть и отличия. Например, в курс 4-го класса, наряду с теорией словесности, введено изучение некоторых произведений русской литературы XIX века. С 5-го по 8-й класс предполагается изучение истории русской литературы. В 8-м классе даются также сведения из западноевропейской литературы. То есть, главное отличие программы 1905 года в том, что отсутствует курс теории словесности в 8-м классе. Произошло это изменение в связи с отрицательным отношением подавляющего большинства преподавателей литературы к подобному курсу. И подобное отношение объяснимо, ведь на практике этот курс, вопреки желанию его автора И. Ф. Анненского и содержанию программы, как правило, превращался в набор правил и схем, мертвящих литературу. В результате ученики выпускного класса смотрели на него, как на нечто излишнее. (В программе 1915 года курса теории словесности не будет не только в 8-м, но и в 4-м классе, сведения из истории поэтики будут даваться по ходу «имманентного чтения» с 3 по 7-й класс).

Вопрос о курсе теории словесности вызвал наибольшие споры при обсуждении будущей программы русской словесности в 1905 году. Ниже мы попытаемся рассмотреть содержание этого курса в программах 1877, 1890, 1905 и 1912 гг., выясняя при этом, в чем уникальность в данном аспекте программы 1905 года.

Как уже писалось выше, программа 1877 года предполагала изучение теории словесности в 5-м классе. Целью этого курса должно быть следующее: «С одной стороны, свести в систему и уяснить те

неопределенные представления о прозе, поэзии, стихе, басне и пр., которые слагаются у ученика, начиная с низших классов; с другой стороны — подготовить учеников к курсу трех старших классов»⁷⁴. (Ср. с мыслями И. Ф. Анненского в статье «Первые шаги в изучении словесности» по данному поводу — см. в § 4 настоящей главы). В программе особо оговорено, что сведения по теории словесности не должны сообщаться учебником или учителем как «сумма фактов, которую ученик должен усвоить памятью»⁷⁵. Программа настаивает на том, чтобы сведения эти «везде, где только это возможно, добывались учеником под руководством учителя»⁷⁶. То есть, курс теории словесности должен развивать не только память, но, прежде всего, ум. Отсюда установка программы на систематичность изложения курса, что легче дается разуму и усваивается памятью. Особо оговаривается требование краткости определений и их доступности возрасту учащихся. Следует отметить, что знакомство с теорией словесности в 5-м классе не заканчивается. Программой предполагается дальнейшее обогащение теории в курсе русской словесности, при этом учителям рекомендуется обращаться к произведениям классической (то есть античной, прежде всего) литературы. Содержательно же курс складывался следующим образом. В нем выделялись 3 раздела: стилистика, теория прозы и теория поэзии. Первый раздел включал исследование понятий: слог и его роды (прозаический и поэтический), чистота слога, архаизмы и т.д., изобразительность слога, фигуры и тропы, слог со стороны благозвучия, периоды, стихосложение, виды русского стихосложения, стопы, цезура, строфа. Раздел теории прозы включал изучение родов прозаических сочинений (повествования, описания и т. д.). Раздел

⁷⁴ Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства Народного Просвещения. - СПб, 1877. - С. 33.

⁷⁵ Там же. - С. 33.

⁷⁶ Там же. - С. 33.

теории поэзии предполагал осмысление деления поэзии на народную и «искусственную», родов поэзии (эпоса, лирики и драмы), видов народного и «искусственного» эпоса, лирики, драмы.

В программе 1890 года курс теории словесности был отнесен к выпускному 8-му классу. Он был призван «свести в систему отдельные сведения по теории, освежить в памяти сами произведения»⁷⁷. Сами сведения, в основном, уже к 8-му классу должны быть известны учащимся из разбора литературных произведений. В частности, программа настоятельно рекомендует при стилистическом разборе в 5-7 классах «обращать особое внимание учеников на различие между поэтическим способом выражения мыслей и прозаическим». Ученики должны в процессе изучения родной словесности иметь особую тетрадь для выписывания тропов и фигур из произведений. В содержательном же плане программа полностью воспроизводит раздел теории словесности в программе 1877 года. В нее были включены те же понятия. (Хотя, конечно, их рассмотрение должно было происходить на более глубоком уровне). Перенос из 5-го класса в 8-й фактически тождественного в содержательном отношении курса свидетельствует не в пользу программы. У учащихся 8-го класса подобный курс не вызвал интереса, т.к. оказался слишком простым для этого возраста. К тому же курс был организован таким образом, что чтение и разбор произведений русской словесности служило подготовкой к курсу теории, что обедняло раздел русской литературы. Систематизация же сведений по теории словесности на практике оборачивалась повторением уже известных ученикам понятий. Все это безусловно позволяет сделать вывод о том, что постановка курса теории словесности в неизменном по сравнению с программой 1877 года

⁷⁷ Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и вольных школах Министерства народного Просвещения. - СПб, 1890. - С. 42.

виде в 8-м классе была ошибочной. Согласимся поэтому с утверждением Т. Е. Беньковской: «Программа фактически сводила на нет завоевания методики XIX века»⁷⁸.

Изучение теории словесности было самым слабым звеном программы 1890 года. Неудивительно поэтому, что в отзывах по вопросу изменений в программе словесности в 1905 году многие предлагали курс теории словесности из программы изъять. Лишь в отзывах нескольких учебных округов (в частности, Московского и Казанского) предлагается его сохранить, оставив в 8 классе. Комиссия под председательством И. Ф. Анненского, вопреки мнению большинства, сохранила в программе раздел теории словесности. Защищая его, в своем докладе комиссия утверждала, что ей «литературное развитие юношей в средней школе представлялось бы очень неполным, если бы они к концу курса не отдавали себе ясного отчета в сущности и до некоторой степени в генезисе литературных форм такого широкого значения, как роман и драма, или употребляли лишь в обыденном, а не научном значении такие выражения как тип, символ, юмор»⁷⁹. По мнению комиссии, курс теории словесности фактически распадается на две части: теория сочинения и характеристика жанров. Утверждая необходимость систематического курса теории словесности, комиссия не соглашается с постановкой этого вопроса в программе 1890 года. «Первая часть, несомненно, должна иметь место не в 8-м классе, где она является лишней, т.к. практика ее давно уже опередила, а в том классе, где ученики начинают серьезно заниматься разработкой сочинений, т.е. в 4-м классе после основательного изучения этимологии и синтаксиса.

⁷⁸ Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Часть I. 1900 – 1940-е годы. - Оренбург, 1999. - С. 22.

⁷⁹ От учебного комитета Министерства Народного Просвещения // ЖМНП, - 1905. - Ч. 360, июль, стр. 1. - С. 64.

Вторая часть курса теоретического, характеристика литературных жанров, точно также является каким-то лишним привеском, т.к. оперируя большей частью над произведениями, уже нашли себе место при прохождении курса исторического, она дает очень мало новых сведений. Эти сведения не исключительно сводятся к ознакомлению учеников с немногими явлениями всемирной литературы»⁸⁰. Для исправления подобного положения авторы программы предлагают разделить курс теории словесности на две части. Первая часть (пропедевтическая) включает теорию сочинения и относится авторами на 4-й класс, курс этот не носит систематического характера и называется элементарно-эпизодическим. Комиссия считает: «Нельзя приступать к писанию сочинений, не имея понятия о теории сочинения, и разбирать литературные памятники без усвоения основ теории прозы и поэзии»⁸¹. Содержание курса теории словесности 4-го класса не подверглось изменениям по сравнению с программами 1877-го и 1890-го годов. (Только в 1890-м, напомним, он был отнесен в 8-й класс).

Вторая часть (характеристика жанров) должна была изучаться в 8-м классе и стать действительно завершением курса словесности. Этот курс являлся уникальным по своему содержанию. До этого ничего подобного в русской школе не предлагалось. Ведь курс должен был включить в себя не только характеристику жанров в историко-генетическом аспекте. И. Ф. Анненскому принадлежала идея «создать курс, так сказать, философии истории и теории литературы». Сюда вошли бы, например, - продолжает Анненский, - «изучение вопросов психологии творчества, законов развития литературы, научное изучение особенностей и истории поэтического стиля, характеристика литературных направлений, взаимодействия личности писателя и

⁸⁰ Там же. - С. 72.

⁸¹ Там же. - С. 72.

общества, и ряд других подобных вопросов, которые даже не затрагиваются в теперешних учебниках теории, повторяющих старые схоластические взгляды XVII столетия»⁸².

Обращает на себя внимание новизна затрагиваемых в программе вопросов для русской школы, для программ по русской словесности. В программе четко обозначена дистанция по отношению к современному изучению теории словесности в школе, существующим учебным пособиям. (Краткая характеристика наиболее распространенных учебников по теории словесности в начале XX века содержится в § 4 настоящей главы). То есть предполагается иная наполненность, ориентация на современную науку. Курс этот не предполагает разбора образцов, не предполагает абстрактного теоретизирования. Ведь изучение этих вопросов планируется на основе крупнейших произведений всемирной литературы. Расположены они в историко-генетической последовательности. То есть не по хронологии написания произведений, а по мере возникновения родов и жанров.

И. Ф. Анненский предлагает включить в программу 8-го класса достаточно большое количество произведений всемирной литературы. Здесь и ведические гимны, и хоровая лирика греков, «Энеида» Вергилия, «Песнь о Роланде», «Божественная комедия» Данте, поэмы Мильтона, Байрона, комедии Аристофана, Менандра, Мольера, трагедии Эсхила, Софокла, Еврипида, Сенеки, Корнеля, Расина, Вольтера, Шекспира, драмы Гюго, романы Дефо, Руссо, Скотта, Диккенса, Бальзака, Флобера и др. (следует отметить, что в рамках родов и жанров произведения и авторы расположены в хронологической последовательности). По сути дела, впервые в программе словесности всемирная литература была представлена в

⁸² Там же. - С. 73.

таком объеме. В программе 1860 года предлагались для разбора «Антигона» Софокла, «Король Лир» Шекспира и «Орлеанская дева» Шиллера, упоминались Камюэнс, Кальдерон, Расин и Корнель. В программе 1877 года предлагается разобрать в виде образца трагедии (либо в конце 5-го класса, либо в 1-м полугодии 6-го) одну из трагедий Шиллера или Софокла, «Король Лир» Шекспира, «Облака» Аристофана. Ни в одной из этих программ вопрос об изучении произведений всемирной литературы не оговаривается. Это сделано впервые в программе 1905-го года. Создатели программы отмечают, что увеличение объема иностранной литературы в курсе словесности неизбежно должно произойти, т.к. вопрос о создании нового среднеучебного предмета «Иностранной литературы» является всевременным по причине нехватки часов на преподавание словесности и того, что вся иностранная литература изучается в переводах.

Члены комиссии убеждены в том, что «нельзя ставить рядом по учебно-воспитательному значению для русской школы художественные произведения, написанные на русском языке, с переводом»⁸³. Произведения зарубежных авторов не должны, по мысли авторов программы, входить в курс русской словесности. Они отводят им место в курсе теории словесности в 8-м классе. Таким образом произведения всемирной литературы впервые входят в систему курса словесности, им уделяется серьезное внимание. В этой связи неверным представляется мнение К. М. Нартова, который не придал должного значения изучению зарубежной литературы в программе 1905 года. На наш взгляд, именно с нее начинается изменение подходов к иностранной литературе, усиление внимания к ней в программах словесности. (Хотя в программе 1912 года объем

⁸³ Там же, - С. 69.

зарубежной литературы в связи с пожеланиями педагогов был резко сокращен). В программе 8 класса присутствует раздел «Сведения из западноевропейской литературы», включающий в себя отрывок из «Божественной комедии», «Сид» Корнея, «Король Лир» и «Гамлет» Шекспира, первую часть «Фауста» Гете, «Орлеанскую деву» Шиллера, «Чайльд-Гарольд» Байрона. Обращает на себя внимание отсутствие произведений второй половины XIX века. Впервые всемирная литература выделена в отдельный раздел курса словесности. Но безусловно слабым местом этого раздела является его краткость и то, что остается невыясненным, почему именно им заканчивается курс словесности. В этом смысле этот раздел не находит своего места в системе, выстроенной программой, и выглядит дополнением по отношению к разделу русской словесности. Чего удалось избежать, оговоримся, программе 1905 года за счет включения в раздел теории словесности 8-го класса только произведений зарубежной литературы, что особо оговаривалось. За счет отказа от ее изучения в контексте того влияния, которое она оказала на русскую литературу. В программе 1915 года впервые предлагался эпизодический курс всемирной литературы, рассчитанный на два последних класса гимназии. Предполагалось его изучение параллельно с курсом истории русской литературы, в него были включены многие произведения зарубежных авторов. В том, что такой курс в русской школе стал возможен, есть и непосредственная заслуга составителей программы 1905 года и прежде всего И. Ф. Анненского, бывшего автором курса 8-го класса.

Другой раздел курса теории словесности 8-го класса в программе 1905 года посвящен теории поэзии. Этот раздел связан с курсом словесности, в нем рекомендуется пользоваться данными, добытыми из эстетического разбора. Здесь рассматриваются в соответствии с данными тогдашней науки свойства поэтического творения,

отношение поэзии к другим формам художественной деятельности и ее место среди них, основные эстетические понятия в их отношении к поэзии. Особое внимание обращает на себя раздел «Поэзия как творчество», который предполагает рассмотрение различных факторов поэтического творчества, личной и народной поэзии, механизма творчества, взаимоотношений автора и среды, проблем традиции и подражания, критики и новизны, литературного вкуса.

Все это вкуче с историко-генетическим курсом лишь по традиции можно называть теорией словесности. Настолько содержание, предлагаемое программой, выбивается из такого названия, из тогдашней школьной практики. Недаром сами составители программы называют свой курс «философский курс теории словесности»⁸⁴. Как уже писалось выше, курс не встретил поддержки среди учителей-словесников. В дискуссии по этому поводу выдвигались различные аргументы против него — прежде всего его сложность для учителей. Часть учителей справедливо указывала на непосильность и для учащихся всего объема курса 8-го класса. Ряд педагогов предлагали совершенно обоснованно, чтобы в основе занятий на уроках словесности лежало бы непосредственное изучение поэтических произведений. При таком условии отдельный курс теории словесности делался бы излишним, а теоретические понятия сообщались бы учащимся попутно с изучением произведений. Именно такой подход в целом будет преобладать в XX веке. Программа 1915 года впервые откажется от отдельного курса теории словесности и предложит изучение теоретических сведений с 3-го по 7-й класс.

Однако в дискуссии по поводу курса 8-го класса в программе 1905 года никто не рассматривал программу по существу, не анализировал

⁸⁴ Там же. - С. 73.

ни теории поэзии, ни историко-генетической характеристики жанров.

Причина здесь, видимо, в том, что увлеченная пафосом утверждения курса истории русской литературы, откликнувшаяся на общественные изменения тех лет, школа оказалась не готова к серьезному, вдумчивому обсуждению поэзии как формы художественной деятельности, поэзии как творчества. Эстетическая проблематика, сопряженная в программе с курсом теории словесности (этим во многом объясняется столь горячая защита И. Ф. Анненским этого курса) была в тот момент чуждой большинству учителей-словесников, увлеченных, прежде всего, этической и социальной проблематикой.

Составители программы 1912 года пошли навстречу пожеланиям учителей и отказались от курса теории словесности в 8-м классе. Курс теории словесности в 4-м классе был сохранен без изменений. То есть преподавание теории словесности фактически полностью соответствует аналогичному курсу в программе 1877 года (только курс рассчитан не на 5-й, а на 4-й класс). Несмотря на оговорку составителей, что курс должен основываться на изучении как можно большего числа различных литературных произведений, это был, безусловно, шаг назад. В таком виде этот курс больше существовать не мог. И в 1915 году, как уже отмечалось выше, школа от него откажется. Отказавшись от курса теории словесности в 8-м классе, программа 1912 года предлагает дальнейшие сведения по теории сообщать попутно, во время исторического изучения словесности. Именно по этому пути пойдет программа 1915 года (только сведения из теории словесности будут сообщаться попутно курсу «имманентного чтения», и отдельного курса теории словесности, повторимся, не будет совсем).

При обсуждении будущей программы русской словесности, кроме вопроса о теоретическом курсе, наибольшие дискуссии вызвал вопрос о том, нужен ли школе курс истории русской литературы.

Курс с таким названием появился впервые в программе 1877 года. Он рассчитан на 3 года (6-8 классы) и включает в себя произведения русской литературы, расположенные в хронологической последовательности. В программе присутствует деление литературы на периоды (древний период, век Ивана Грозного, век Петра, ломоносовский, карамзинский периоды, художественная школа). Но этот курс историей литературы в подлинном смысле этого слова еще не является. Литературное произведение на протяжении всего курса рассматривается программой как литературный образец, что с курсом истории литературы несовместимо. По классам произведения располагались следующим образом.

6-й класс — Народная словесность (песни, сказки, былины, исторические песни, духовные стихи, пословицы). Древний период русской словесности (XI-XII, XIII-XV вв.). Остромирово Евангелие, сборник Святослава, митрополит Илларион, Житие Феодосия Печерского, преподобный Нестор, Поучение Владимира Мономаха, Кирилл Туровский, Хождение игумена Даниила, Даниил Заточник, Патерик (видимо, имеется в виду Киево-Печерский), Слово о полку Игореве, Серапимон, жития святых, апокрифы, повести, Задонщина, исторические сказания, Путешествие Афанасия Никитина.

7-й класс — Век Ивана Грозного, до Симеона Полоцкого, век Петра (Стефан Яворский, Посошков, Татищев, Феофан Прокопович, Кантемир, Тредиаковский), ломоносовский период (сам Ломоносов, Сумароков, Екатерина II, сатирические журналы, Державин, Херасков, Капнист).

8-й класс — Карамзинский период (сам Карамзин, Дмитриев, Озеров, Крылов, перевод «Илиады» Гнедича), Жуковский, Батюшков,

Грибоедов, Пушкин, художественная школа (байронизм, отношение Пушкина к народной поэзии, лирика, эпос, проза Пушкина, Дельвиг, Языков, Баратынский, Кольцов), Лермонтов, Гоголь («Вечера на хуторе близ Диканьки», повести, «Ревизор»).

Конечно же, в этом курсе присутствует ряд недостатков: отсутствие литературы после Гоголя, творчество Пушкина, Гоголя и Лермонтова представлено не в достаточном объеме, деление на периоды условно, в соответствии со взглядами того времени Пушкин называется основателем художественной школы, слишком большое внимание уделено древнерусской литературе.

При составлении программы 1890 года ряд этих недостатков был исправлен. В частности, отсутствует понятие «художественная школа» в приложении к Пушкину. Но у программы, безусловно, в этой части недостатков больше, чем в предыдущей (1877-го года). Создатели программы не просто отказываются от названия «история русской литературы» и заменяют его на «чтение и разбор произведений русской словесности». Они, как верно отмечается Т. Е. Беньковской, с «излишней категоричностью и регламентацией, лишавшей самостоятельности и свободы как учащегося, так и учителя»⁸⁵, требуют свести историко-литературные сведения при изучении русской словесности к минимуму. Учащимся должно сообщаться лишь следующее: «1) кто был автор разбираемого произведения; 2) когда он жил, образование; 3) значение в русской литературе; 4) господствовавшее тогда литературное направление или какое он сообщил направление в русской литературе». «Не нужно связывать историко-литературные факты, так как <...> это может

⁸⁵ Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Часть 1. 1900 – 1940-е годы. - Оренбург, 1999. - С. 22.

привести к пустой трате времени»⁸⁶, - требует программа. Все это, конечно, обедняло курс русской словесности.

Курс чтения и разбора произведений русской словесности рассчитан также на три года (5-7 класс). Материал по классам располагается следующим образом:

5 класс – Устная народная словесность (в том же объеме, что в предыдущей программе). Русская словесность XI-XIII вв. Здесь исключено Остромирово Евангелие, сборник Святослава, Путешествие Афанасия Никитина, Патерик, апокрифы, Задонщина, жития святых (кроме жития Феодосия Печерского). Изучать произведения Серрапиона, Кирилла Туровского, «Повесть Временных Лет», «Хождение игумена Даниила», «Моление» Даниила Заточника предполагается в отрывках. К сожалению, также фрагментарно предлагается изучать «Слово о полку Игореве», которое уже в XIX веке считалось крупнейшим памятником древнерусской литературы. В остальном содержание совпадает с программой 1877 года.

6 класс – исчезают Симеон Полоцкий, Екатерина II, сатирические журналы, Капнист и Тредиаковский. Появляются отрывки из «Домостроя», «Истории великого князя Московского» кн. А. Курбского (как образец прагматического изображения истории), Послание Ивана Грозного в Кирилло-Белозерский монастырь, отрывок из сочинения Григория Котошихина «О России в царствование Алексея Михайловича» (1 отрывок – о царском воспитании, преимущественно в стилистическом отношении), «Душенька» Богдановича, Хемницер. Программа заканчивается Державиным.

Следует заметить, что за счет включения многих нехудожественных произведений (Котошихин, «Домострой» и др.)

⁸⁶ От ученого комитета Министерства Народного Просвещения// ЖМНП. – 1905. - Ч. 360, июль, отд. I. - С. 76.

программа скорее проигрывает аналогичному курсу в предыдущей программе.

Седьмой класс — в этот курс входит русская литература от Карамзина до Гоголя. Принципиальных изменений по сравнению с 1877 годом здесь нет, но исчезает перевод «Илиады» Гнедича (наличие его в программе 1877 года было ее безусловной слабостью, так как при всем значении перевода для русской словесности он все-таки остается переводом с древнегреческого языка). Также отсутствуют Дельвиг, Языков, Баратынский, вместо «Вечеров на хуторе близ Диканьки» появляется повесть «Старосветские помещики». Почему-то из всего «Героя нашего времени» выбираются только «Бэла» и «Максим Максимыч».

Программа 1890 года не внесла ничего нового в курс русской словесности. Декларативное запрещение связывать историко-литературные факты в преподавании русской словесности имело резко отрицательное значение. В содержательном отношении программа проигрывает программе 1877 года.

Отрицательные стороны программы 1890 года обострили остроту полемики вокруг будущего курса русской словесности. Большинство педагогов высказывалась за исторический курс. Но комиссия, ссылаясь на то, что истории русской литературы в подлинном смысле нет еще даже в университетах, на недостаточную изученность вопроса, заняла умеренную позицию по этому вопросу. По мнению комиссии, «изучение словесности должно остаться эпизодическим», но при этом «желательно историческое освещение избранных памятников новейшей литературы»⁸⁷. «Курс изучения словесности должен быть так поставлен, чтобы ученику ясной сделалась эта связь творчества с эпохой; смена эпох и смена литературных вкусов,

⁸⁷ Там же. - С. 55.

поскольку она выразится в наиболее выдающихся творениях, - поможет ученику установить преемственность исторических моментов русской культуры»⁸⁸. Для программы выбираются главнейшие, наиболее характерные с точки зрения составителей произведения. Вся литература разделена В. В. Сиповским на ряд периодов, соответствующих историческим эпохам (Киевская Русь до XIII века; эпоха перехода от Киева к Москве; Московская Русь XV-XVI вв. и так далее, заканчивая александровской Россией (в этом периоде выделяются три части: а) предшественники Пушкина; б) Пушкин; в) Гоголь) и новейшим периодом (вторая половина XIX века). То есть курс предполагает обращение к историко-литературным сведениям, впервые предлагается историко-культурный ракурс. Называется курс «история русской словесности» и рассчитан на 5-8 классы. В программе произошло увеличение объема произведений в основном за счет произведений русской литературы второй половины XIX века, которые появились в программе впервые. Произведения, вошедшие в курс, располагаются по классам следующим образом.

5 класс — Народная словесность. Ей уделяется большее внимание, чем в предыдущих программах. Создатели программы при ее изучении предлагают обратить внимание на то, что в фольклоре — «полный охват человеческой жизни, всех ее событий и настроений, тесная связь с жизнью природы»⁸⁹. Предполагается этнографический комментарий, который позволит учащимся лучше понимать смысл и значение народного творчества. Впервые в программе появляются заговоры, обрядовая поэзия, частушки, предлагается сопоставление былин и их литературных обработок в русской литературе, народных и искусственных сказок. Апокрифы и духовные стихи перенесены в курс истории словесности. Далее в программе 5 класса следует первая

⁸⁸ Там же. - С. 76.

⁸⁹ Там же. - С. 74.

часть исторического курса словесности (древнерусская литература). В отзывах по поводу будущей программы словесности большинство учителей предлагали серьезно сократить древнерусскую литературу и литературу XVIII века. Но комиссия этого не сделала, она пошла по пути углубления и расширения этих разделов. Авторы программы считают, что в этом разделе нужен более тщательный подбор произведений. Нужно исключить те из них, которые ничего общего не имеют с поэзией (например, «Домострой», «Переписка Грозного с Курбским», в этом же ряду для создателей программы — «Поучение Владимира Мономаха») и ввести жития, легенды, повести, т.е. те произведения, на которых, по мысли авторов программы, «в течение целых столетий воспитывались идеалы русских людей» и которые «необходимы для понимания не только древнерусской жизни и литературы, но и народной, и новейшей (Достоевский и Толстой)»⁹⁰. В курсе, разработанном комиссией присутствует не только деление литературы на периоды, но и подразделение на церковную, полуправославную и светскую, переводную, подражательную, оригинальную. Из программы, кроме «Поучения Владимира Мономаха», «Домостроя», сочинений Курбского исчезают также Серапион и Григорий Котошихин. Появляются «Шестоднев» Иоанна Экзарха, Иоанн Дамаскин, жития Андрея Юродивого, Киприана и Иустины, «Александрия», «Деяние Девгения» (переводная литература), жития Александра Невского, Сергия Радонежского, летописи, исторические повести, «Повесть о муромском князе Петре», «Иулиания Лазаревская», повести XVII века («Шемякин суд», «Повесть о Ерше Ершовиче», «Повесть о Горь-Злочастии», «Фрол Скобеев», «Повесть о Савве Грудцыне»). Обзорно представлены «Сказание о князьях владимирских», «Сказание о Еруслане Лазаревиче», «Сказка о Бове королевиче», «Житие святого Евстафия

⁹⁰ Там же, - С. 73.

«Пиккеры». Справедливым было замечание критиков о том, что противоречит объяснению самой программы появление в ней «Шестоднева», «Сказания о князьях владимирских» и ряда других произведений. Очевидно также, что в программе названо слишком много произведений, хотя часть из них, по мысли авторов программы, можно опустить.

Кроме того, в программу этого года включены произведения из литературы XIX века: «Дубровский», «Станционный смотритель», «Повесть о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем», «Старосветские помещики», «Шинель», «Детские годы Багрова-внука», «Севастопольские рассказы». Сделано это, видимо, для того, чтобы сразу же начать знакомить учащихся в рамках курса истории словесности с русской литературой XIX века. К сожалению, в программе не объяснены логические связи между частями курса 5-го класса, причины выбора именно этих произведений.

6 класс — курс почти целиком посвящен литературе XVIII века. Из программы исключены Кантемир, Стефан Яворский, Феофан Прокопович, Хемницер, Богданович, Озеров. Появляются «Несчастный Никанор» Комарова, «Евгений» Измайлова, «Несчастье от кареты» Княжниной, «Мельник — колдун, обманщик и сват» Аблесимова, «Горькая участь» Чулкова, «Бурсак» Нарезного, вновь появляется Екатерина II, сатирические журналы (обзорно). Следует заметить, что столь пристальное внимание к литературе XVIII века следует признать излишним. Оно не встретило одобрения у педагогов. Кроме того, в этом году предлагается изучать «Евгения Онегина», «Героя нашего времени», «Ревизора» и «Мертвые души» (впервые). При этом в следующем году изучаются и Пушкин, и Лермонтов, и Гоголь. В программе не объясняется причина, но, видимо, дело здесь в

нагруженности программы 7-го класса, в связи с чем ряд крупных произведений был перенесен в 6-й класс.

7-й класс. Очень подробно, с делением на периоды творчества изучаются Пушкин и Гоголь. В выборе произведений последующей русской литературы В. В. Сиповский (он был единственным автором этого раздела) предлагает руководствоваться этическими критериями — христианской моралью, проявляющейся в гуманном отношении к «нищим духом», к маленьким людям, «бедным», «униженным и оскорбленным»⁹¹. При этом он категорически против включения в программу произведений «обличительного направления», которые слишком «затрагивают раны нашей жизни»⁹². (Среди таких произведений ряд пьес Островского, некоторые вещи Некрасова, «Обыкновенная история» Гончарова).

По мнению В. В. Сиповского, нельзя изучать и произведения, в которых недостаточно ясна точка зрения писателя на своих героев. Поэтому он не включает в программу «Обрыв» Гончарова, «Дым», «Новь», «Отцы и дети» Тургенева. Подобное суждение В. В. Сиповского наглядно демонстрирует, что произведения сами по себе его не интересуют, а ему важна этическая проблематика, четкость авторской оценки, возможность сделать однозначные выводы. Произведения должны прежде всего воздействовать на нравственное чувство, да и то в определенном русле. Так, он мотивирует отсутствие в программе «Бесов» Достоевского тем, что в этом романе «выражено слишком много страсти»⁹³.

При распределении литературных произведений он пользуется очень своеобразным делением русских писателей (что при обсуждении программы неизменно подвергалось резкой и

⁹¹ От учебного комитета Министерства Народного Просвещения // ЖМНП. — 1905 - Ч. 360, июль, отд. I - С. 118.

⁹² Там же. — С. 118.

⁹³ Там же. — С. 118.

справедливой критике). Так, первый раздел: «лирики – поэты мировой славы». К нему отнесены Лермонтов, Тютчев и Баратынский. Далее русская литература делится на две части: писатели пушкинского направления и гоголевского. К писателям пушкинского направления причисляет «поэтов чистого искусства» (Фет, Майков, Полонский, А. К. Толстой), «народников» (Некрасов, Кольцов, Никитин, здесь же снова встречаемся с Лермонтовым, но уже как с автором «Песни про гусля Калашникова», с А. К. Толстым), «философов» (снова имена Баратынского и Тютчева), драматургов (Мей, Островский (исторические пьесы), вновь А. К. Толстой – «Дон Жуан», драматическая трилогия), романистов (здесь один Тургенев: «Дворянское гнездо», «Рудин»). К писателям гоголевского направления причислены Гончаров как автор «Обломова», Достоевский как автор «Униженных и оскорбленных» и «Бедных людей», Островский как автор «Грозы» и «Свои люди – сочтемся!», Тургенев как автор «Записок охотника» (обличительное направление).

К восьмому классу относится изучение «писателей-моралистов». Здесь представлены Достоевский как автор «Преступления и наказания» и Л. Толстой («Война и мир», «Детство», «Отрочество»).

Неуместность подобного деления ясна хотя бы из того, что ряд писателей попал сразу в несколько рубрик (в частности, Лермонтов, Достоевский, Баратынский, Тютчев, А. К. Толстой). Тургенева и Островского В. В. Сиповский причислил и к гоголевскому, и к пушкинскому направлениям. Кроме того, названия этих рубрик явно обедняют содержание произведений. Такая запутанная классификация неизбежно должна была вызвать сумятицу в умах учащихся.

Но несмотря на ряд существенных недостатков, у курса истории русской словесности был и целый ряд достоинств. Прежде всего нужно отметить, что это была первая попытка создать логически продуманный курс русской словесности с вниманием к историко-

литературным фактам. Обращает на себя внимание также качественно новый подход к изучению народной словесности по сравнению с предыдущими программами, глубокий подход ко всем разделам, появление в программе произведений русской литературы второй половины XIX века. Особо следует выделить то, что комиссия в интересах курса русской литературы считала «необходимым предоставление педагогическим советам видоизменять и сокращать программу по русской словесности сообразно мнению специалистов и местным условиям, лишь бы при этом не нарушалась система курса»⁹⁴. Мы впервые встречаемся с принципом вариативности именно в программе 1905 года.

Отдельные недостатки курса попыталась исправить программа 1912 года. В целом она ориентирована на программу 1905 года. (Так, в ней содержится ряд прямых отсылок к тексту программы — по разделам народной словесности, древнерусской литературы и др.). Но есть и существенные отличия. Прежде всего, в программе 1912 года впервые предлагается изучать в старших классах историю русской словесности: «Настоящая программа обязует преподавателя выяснить учащимся преемственность исторических явлений, связь этих явлений с жизнью эпохи, значение личности писателя для его творчества, значение различных влияний, русских и иноземных». «В центре курса представлены Пушкин и Гоголь, все, что им предшествует — их подготавливает, что за ними следует — их развивает и дополняет»⁹⁵. Произведения располагаются по классам следующим образом. В курсе 4-го класса вводится самостоятельный разбор нескольких произведений Пушкина (в частности, «Капитанской дочки»), «Тараса

⁹⁴ От ученого комитета Министерства Народного Просвещения // ЖМНП. - 1905. - Ч. 360, июль, отд. I. - С. 70.

⁹⁵ Программы русского языка и словесности в среднеучебных заведениях Министерства Народного Просвещения и объяснительные к ним записки // ЖМНП. - 1912. - Ч. 40, июль, отд. I. - С. 85.

бы» Гоголя, «Недоросля» Фонвизина, отрывков из «Семейной хроники» Аксакова, былины об Илье Муромце, отрывка из «Илиады» Гомера, стихотворений Лермонтова и Кольцова для того, чтобы научить учеников к сознательному вдумчивому чтению, научить их приемам литературного анализа. С 5 по 8 класс запланирован курс истории русской словесности. В 5-м классе изучается древнерусская литература. Объем ее не сокращен, ряд произведений заменен другими, в частности, в программу включены «Слово о погибели Русской земли» и «Житие протопопа Аввакума». В 6-м классе резко сокращен курс XVIII века, что пошло программе на пользу. Курс заканчивается изучением творчества Пушкина. В 7-м классе преподаются «Обыкновенная история» Гончарова, «Отцы и дети» Тургенева, «Доходное место» Островского, в 8-м никаких изменений нет. В программе отсутствует классификация произведений русской литературы второй половины XIX века, предлагавшаяся В.В. Шолоховским, что также улучшает программу. В учебном плане 1915 года также будет предлагаться курс истории русской литературы, только в более расширенном варианте. С этого момента этот курс в старших классах займет свое прочное место в русской школе. Исключением будет период середины 20-х — середины 30-х годов (до 1933г). Но он стал возможен благодаря курсу 1905 года.

Один из самых существенных для любой программы вопросов — о видах письменных и устных работ в дискуссии по поводу изменений в программе почти не присутствовал. Педагогов больше интересовали вопросы более, по их мнению, глобальные (о теории словесности в школе, каким будет курс русской словесности, о месте произведений зарубежной литературы в общем курсе, о том, какие произведения новейшей русской литературы должны быть включены в программу). Но, тем не менее, проблема эта очень важна для характеристики программы (хотя оговоримся сразу, что в программе 1905 года

подробно этот вопрос не рассматривался). Программа 1877 года предполагает выполнение учащимися следующих видов письменных и устных работ: разбор образцов, упражнения в устном изложении прочитанных рассуждений, устное изложение мыслей на разъясненную тему, письменное изложение содержания, составление характеристики лица или эпохи на основании прочитанных образцов или известных ученикам исторических фактов, сравнение двух или нескольких произведений, имеющих сходное содержание, собственное сочинение по плану, выучивание произведений наизусть. Следует заметить, что последний вид устных работ не сводится в программе к механическому заучиванию. Целью его провозглашается «научить выразительному чтению, развить эстетическое чувство учащихся, объяснить язык образный, практически познакомить с русским стихосложением»⁹⁶.

В программе 1890 года принципиальных изменений не происходит. Она также предлагает вышечисленный ряд заданий. Только уточнено, что сочинение по плану — описание, включен в список и перевод с другого языка на русский.

Обращает на себя внимание, что в этих программах отдается предпочтение письменным работам, что не способствовало оживлению преподавания русской словесности.

Программа 1905 года, не останавливаясь подробно на этом вопросе, настаивает на большем распространении в школе устных сочинений. (Подробно о том, как И. Ф. Анненский понимал этот вид работы, см. в § 5 настоящей главы). «Нельзя бы было делать обязательными этой формы упражнений, но было бы желательно, чтобы педагогические советы, которые относятся к ней отрицательно, изыскали с своей стороны какое-нибудь средство против

⁹⁶ Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства Народного Просвещения. - СПб, 1877. - С. 36.

признаваемого всеми равно недостатка в наших учениках умения правильно и ясно выражать свои мысли в устной речи»⁹⁷. Программа фактически предлагает увеличить объем устных упражнений в курсе словесности. При изучении новейшей литературы В. В. Сиповский считает необходимым допустить возможность нескольких точек зрения на поднятый вопрос. Уроки должны проходить не в лекционной форме, а в форме классных бесед, где ученики должны спорить не с учителем, а друг с другом. «Роль преподавателя направлять споры к определенной ему необходимой цели. Преподаватель должен щадить юные самолюбия, резюмирует сказанное и лишь тогда высказывает свое личное мнение». Во время таких бесед, по мнению В. В. Сиповского, происходит «развитие самостоятельности мысли ученика, без ущерба авторитету преподавателя»⁹⁸. Все это показывает, что в программе предлагался ряд изменений в письменных и устных упражнениях, имевший безусловно положительное значение. К счастью, программа 1912 года почти во всем в этом пункте следует программе 1905-го (не включены лишь устные сочинения). Программа 1912 года предлагает также сочинения преимущественно на литературные темы, что было необходимо курсу русской словесности.

Ввиду особой важности для курса русской словесности следует обратить внимание на то, как представлен в программах разбор литературных произведений.

В программе 1877 года целью разбора провозглашается следующая: она «состоит не в том, чтобы научить гимназистов критике, а в том, чтобы с помощью основательного суждения о

⁹⁷ От ученого комитета Министерства Народного Просвещения // ЖМНП. — 1905. — Ч. 360, июль, отд. I. — С. 68.

⁹⁸ От ученого комитета Министерства Народного Просвещения // ЖМНП. — 1905. — Ч. 360, август, отд. I. — С. 124.

литературном образце разъяснить его достоинство»⁹⁹. Сам же разбор выглядит в программе так: 1) знакомство с содержанием произведения, которое ученик должен уметь излагать письменно и устно; 2) указание построения (плана) произведения; 3) язык и слог; 4) выяснение, к какому роду и виду словесных произведений относится разбираемый образец; 5) исторический комментарий. В том же русле предлагала действовать и программа 1890 года: «От учителя требуется не вдаваться на уроках ни в критику, ни в излишние историко-литературные подробности, а иметь в виду главным образом ознакомить учеников с содержанием, планом, литературною формою, основною идеею и языком читаемого и разбираемого произведения»¹⁰⁰. Причем сущность разбора со стороны литературной формы сводилась к указанию признаков или данных, находящихся в литературном произведении, по которым оно может быть отнесено к какому-либо роду или виду прозаических или поэтических произведений. Такой разбор в реальной школьной практике приводил к схематизации литературных произведений, вне его рамок оставалась эстетическая природа литературы, смысл произведений, сводимый лишь к идее, обеднялся.

В программе 1905 года кроме разбора произведений в виде бесед на уроках предполагались внеклассные беседы. Эта программа была единственной, предлагавшей эстетический разбор, хотя лишь при анализе некоторых произведений. (К сожалению, в программе 1912 года эстетический разбор не будет присутствовать). Каким же должен быть эстетический разбор, в программе не указано, но в статьях И. Ф. Анненского есть сведения об этом. (Подробно этот вопрос

⁹⁹Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства Народного Просвещения. - СПб, 1877. - С. 40.

¹⁰⁰Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства Народного Просвещения. - СПб, 1890. - С. 41.

следует во II главе диссертации). В своем внимании к эстетическому разбору программа 1905 года опередила свое время.

В результате анализа программы 1905 года в сопоставлении с другими программами мы приходим к следующим выводам: программа является значительным явлением в истории методики преподавания литературы в русской школе. В ней присутствует уникальный курс теории словесности; сделана первая попытка построить стройную систему изучения русской словесности; в программу впервые включены произведения русской литературы второй половины XIX века; впервые в программе присутствует эстетический разбор; сделана первая попытка включить зарубежную литературу в общую систему курса; существенно увеличен объем устных упражнений, предлагаемых учащимся. Программа оказала значительное влияние на учителей-словесников, ряд ее положений нашел отражение в последующей программе 1912 года. Кроме того, дискуссии, вызванные программой, способствовали дальнейшему обновлению курса русской словесности, пробуждали методическую мысль. В программе нашли отражение некоторые методические взгляды И. Ф. Анненского (на курс теории словесности, устные сочинения и эстетический разбор).

§ 3. Отношение И. Ф. Анненского к тенденциям русской школы и методики преподавания литературы конца XIX – начала XX века в рецензиях для «Журнала Министерства Народного Просвещения»

Рецензии, написанные Анненским для «Журнала Министерства Народного Просвещения», представляют огромный интерес для нашего исследования, потому что в них он высказывает свое отношение к различным тенденциям русской школы и методики преподавания литературы конца XIX – начала XX вв. В рецензиях на методические пособия, учебники и хрестоматии по русскому языку и словесности присутствуют черты его педагогических воззрений, методической системы. Без исследования рецензий картина методического наследия И. Ф. Анненского была бы неполной. Их рассмотрение позволяет точнее определить место Анненского в русской школе конца XIX – начала XX вв., в истории методики преподавания литературы.

В конце XIX - начале XX в. «Журнал Министерства Народного Просвещения» был не только официальным печатным изданием, он, безусловно, являлся одним из крупнейших научных журналов того времени. Достаточно лишь указать, что на его страницах в те годы печатали свои работы Я. Г. Гуревич, И. А. Орбели, Д. Н. Овсянко-Куликовский, Н. П. Павлов-Сильванский, Я. К. Грот, А. Н. Веселовский, Ф. Ф. Зелинский, А. И. Соболевский, К. Н. Бестужев-Рюмин, О. Ф. Миллер, А. И. Незеленов, Ю. Кулаковский, Ф. И. Успенский, Н. Я. Марр, С. Ф. Ольденбург, И. М. Гревс, А. Е. Пресняков, Ф. Г. Мищенко, С. Ф. Платонов, А. А. Шахматов, А. С. Лаппо-Данилевский, Е. Ф. Шмурло, И. А. Тихомиров, Н. О. Лосский,

М. М. Покровский, Н. П. Кондаков, А. М. Иванцов-Платонов, И. А. Бодуэн-де-Куртене и др. выдающиеся ученые.

Рецензии Анненского появлялись на страницах "Журнала Министерства Народного Просвещения", начиная с 80-х годов XIX в. В 1881 году им под псевдонимом была опубликована рецензия на "Трамматику" А. Малецкого. В дальнейшем, до конца 90-х гг., были опубликованы только 3 рецензии. Но в 1898 году Анненский стал членом Ученого комитета Министерства Народного Просвещения и начал рецензировать книги по "обязательствам службы"¹. С 1898 по 1910 гг. на страницах "Журнала Министерства Народного Просвещения" за подписью Анненского было опубликовано 57 рецензий Анненского (из них 2 написаны в соавторстве, 2 напечатаны посмертно). Всего, таким образом, под своей подписью им было опубликовано 61 рецензия. (Следует отметить, что ряд рецензий, написанных Анненским для Ученого комитета, остался неопубликованным, а некоторое количество увидело свет без его подписи. Авторство Анненского установлено А. И. Червяковым, продолжающим работу в этом направлении. В нашей диссертации мы решили ограничиться исследованием рецензий, подписанных Анненским).

Эти рецензии носили официальный характер и пользовались авторитетом в министерстве, у читателей и у рецензируемых авторов. Коллега Анненского по Николаевской Царскосельской гимназии, впоследствии профессор С.-Петербургского историко-философского института, П.П. Митрофанов пишет: "Как член Ученого комитета, он рецензировал все ученические книги по русскому языку и словесности, и доверие к его критике было настолько непоколебимо, что ни одно заключение не было изменено

¹ Варнеке Б. В. И. Ф. Анненский (Некролог) // ЖМНП. — 1910. — Ч. 26, март, отд. IV. — С. 46.

Министерством и, что еще знаменательнее, не вызвало претензии со стороны авторов. Мало того, я знаю случаи, когда последние сами потом приезжали к нему и просили совета, научения и руководства².

Следует отметить, впрочем, что П. П. Митрофанов здесь несколько ошибается. Нами обнаружен один случай, когда автор (и в довольно резкой форме) высказал свое несогласие с рецензией Анненского. В апреле 1909 года в «Журнале Министерства Народного Просвещения» был напечатан отзыв Анненского на пособие Д. П. Джуровича «Уроки по этимологии русского языка». В том же году, в августовском номере журнала появилась небольшая заметка Джуровича «Ответ моему критику», в которой он жалуется на необоснованность критических замечаний Анненского в адрес его пособия и недоумевает: «Дальше он пишет: «Мы узнаем, что умываясь, предмет производит действие (!) на самом себе». В грамматике напечатано: «Если же мы, видя человека во время его умывания, скажем «он умывается», то мы словом «умывается» указываем на то, что предмет производит действия на самом себе»³. Любопытно, что Джурович искренне не понимает, что Анненский критикует в его фразе неправильность.

Необходимо отметить, что Анненский был благожелательным критиком, во всех пособиях он находил достоинства, отмечая при этом отдельные и часто принципиальные недостатки. Только четыре книги из всех им рецензируемых были им не рекомендованы для использования в школе. В рецензии на пособие И. Романовского он с горечью отмечает: «Большое число весьма посредственных учебников по элементарному русскому синтаксису увеличилось еще одним»⁴. В

² Митрофанов П. П. Указ. соч. - С. 283.

³ Джурович Д. П. Ответ моему критику // ЖМНП. - 1909. - Ч. 22, август, отд. III. - С. 222.

⁴ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Ив. Романовский. Синтаксис русского языка. - Минск. 1905 // ЖМНП. - 1906. - Ч. 3, май, отд. III. - С. 100.

других отрицательных отзывах читаем: "Книга г. Ржиги как-то мало приспособлена к целям элементарно-учебным, особенно же к уровню класса гимназии, где у нас и должен проходить курс этимологии"⁵.

Книга А. Ветухова рассматривается Анненским, как "неприложимая к нашему школьному образованию"⁶.

Любопытно, что сам Анненский не придавал своим рецензиям большого значения. По этому поводу его сын, Валентин Анненский (писавший под псевдонимом Кривич), вспоминает: "легко работал он в свою официальную работу, причем, в частности, про доклады в Ученый комитет шутливо говорил, что их можно писать даже накануне смертной казни"⁷. Иногда в опубликованных рецензиях мы можем усмотреть даже недовольство самим рецензированием для Министерства. Например, в конце отзыва на «Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке» М. Полова, он замечает: «Для средних учебных заведений словарь, конечно, отнюдь автором не приспособляется и внесению в список книг, которые рекомендуются для педагогических советов, поскольку дело касается моей компетенции, он не подлежит»⁸.

Тем не менее, все рецензии Анненского отличаются тщательностью и научной серьезностью. Для Анненского рецензии были возможностью высказать свои взгляды перед Ученым комитетом, перед читателями "Журнала Министерства Народного Просвещения". Значительная часть отзывов была принципиальной в научном отношении для самого автора. И это не случайно. Ведь Анненскому после окончания С.-Петербургского Университета было

⁵ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Ф. Ржига. Учебник русского языка. Ч.1. Этимология с указанием древнеславянского языка. - Нижний Новгород, 1909// ЖМНП. - 1909. - Ч. 24, ноябрь, отд. III. - С.116

⁶ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: А. Ветухов. Начатки русской грамматики. Синтаксис и этимология. - Харьков, 1909// ЖМНП. - 1909. - Ч. 22, июль, отд. III. - С. 92.

⁷ Давров А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неопубликованных воспоминаниях. // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 98.

⁸ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: М. Попов. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык. - М., 1908// ЖМНП. - 1909. - Ч. 19, февраль, отд. III. - С. 219.

предложено остаться на кафедре сравнительного языкознания для написания диссертации. Как отмечает Б.В. Варнеке, Анненский "не переставал до последних дней интересоваться успехами науки о языке <...> единственной работой И. Ф. Анненского в этой области, если не считать бесчисленного множества рецензий на учебники по русскому языку, стала статья "Из наблюдений над языком и поэзией русского Севера", опубликованная в сборнике в честь В.И.Ламанского (СПб, 1883)"⁹.

В его рецензиях почти постоянно присутствует полемика по различным научным вопросам. Анненский часто вступает в научную дискуссию, критически рассматривает научные термины. В рецензии на пособие А. Преображенского отмечается: "В примечании к пар. 2 читаем: "Способность создавать образы и воплощать их в художественные формы называется талантом или гением". В этом определении две неточности, одна заключается в слове или, другая - в произвольном ограничении понятия талант"¹⁰. В рецензии на книгу А.Г. Филонова Анненский выступает против применения термина идиллия к отрывкам из произведений Л.Н. Толстого и И.А. Гончарова, сцене "Похороны Илюшечки" Ф.М. Достоевского: "Идиллия всегда чуждалась смерти - это поэзия душевного равновесия"¹¹. В рецензии на пособие П.П. Надеждина Анненский полемизирует с автором о романтизме¹², неточные теоретические положения критикуются у М. Трофимова¹³, М. Быстрова¹⁴, недостаточная глубина в части о драме в

⁹ Варнеке Б. В. И. Ф. Анненский (Некролог) // ЖМНП. - 1910. - Ч. 26, март, отд. IV. - С. 41.

¹⁰ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: А. Преображенский. Теория словесности. - М., 1905// ЖМНП. 1905. - Ч. 36, ноябрь, отд. III. - С. 106.

¹¹ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: А. Филонов. Идиллия и образцы ее у разных народов. - СПб, 1907// ЖМНП. - 1908. - Ч. 17, сентябрь, отд. III. - С. 118.

¹² Анненский И. Ф. Рец. на кн.: П. Надежин. Пособие к чтению прозаических и поэтических сочинений. - Тула, 1908// ЖМНП. - 1909. - Ч. 22, июль, отд. III. - С. 84.

¹³ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: М. Трофимов. Хрестоматия и сведения по теории словесности. - СПб, 1908// ЖМНП. - 1909. - Ч. 19, февраль, отд. III. - С. 216.

¹⁴ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: М. Быстров. Теория словесности. - СПб, 1905// ЖМНП. - 1905. - Ч. 359, май, отд. III. - С. 88.

пособии К. Тиандера и Ф. Карташова¹⁵. И подобных примеров очень много.

Особенно интересным представляется с этой точки зрения рецензии на книги Д.Н. Овсяннико-Куликовского. В отзывах на пособия последнего "Синтаксис русского языка" и "Руководство к изучению синтаксиса русского языка" Анненский дискутирует с автором по поводу языкового чутья (Sprachgefühl)¹⁶, грамматической формы слова¹⁷, предлагает свою интерпретацию стихотворения Фета "Шепот, робкое дыханье...", не соглашаясь с трактовкой Овсяннико-Куликовского: "Г. Овсяннико-Куликовский пишет (стр. 54): "Не ставляя глаголов (что испортило бы всё стихотворение), мы однако сопровождаем эти существительные умственным ощущением глагольной сказуемости - потому только, что они даны нам, как подлежащие".

Я представляю себе процесс совершенно иначе. Подлежащим я считаю не названное, но живое ощущение ночи. Поэт разбирается в нем мало-помалу и по мере этого предугадывает свое ощущение. Будь перед нами субъекты: они были бы даны для предугадывания, и стихотворение потеряло бы не только прелесть, но и смысл"¹⁸.

Анненский предъявляет к хрестоматии, учебному пособию ряд серьезных требований. Он рассматривает "книгу по существу, в ее научной и, главное, педагогической ценности"¹⁹.

¹⁵ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: К. Тиандер и Ф. Карташов. Вопросы теории и психологии творчества. Т. II, вып. 1. - СПб, 1909// ЖМНП. - 1909. - Ч. 23, октябрь, отд. III. - С. 203.

¹⁶ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Д. Н. Овсяннико-Куликовский. Синтаксис русского языка. - СПб, 1903// ЖМНП. - 1903. - Ч. 347, май, отд. II. - С. 222.

¹⁷ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Д. Н. Овсяннико-Куликовский. Руководство к изучению синтаксиса русского языка. - СПб, 1908// ЖМНП. - 1908. - Ч. 13, февраль, отд. III. - С. 211-212.

¹⁸ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Д. Н. Овсяннико-Куликовский. Синтаксис русского языка. - СПб, 1903// ЖМНП. - 1903. - Ч. 347, май, отд. II. - С. 226.

¹⁹ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Д. Н. Овсяннико-Куликовский. Грамматика русского языка. - М., 1907// ЖМНП. - 1908. - Ч. 13, февраль, отд. III. - С. 236.

В связи с тем, что юношество - "самая восприимчивая разновидность"²⁰ читателей, ответственность составителей хрестоматии очень велика. "Чувства, которые она должна пробуждать в детях - "чувства добрые"²¹, книги для школы должны "содействовать поднятию любви к русскому слову"²². По мнению Анненского, "всякий учебник должен быть, конечно, рассматриваем с точки зрения учащегося, и достоинства его определяются прежде всего его усваиваемостью"²³. Поэтому Анненский придает важное значение оформлению книг, качеству изданий.

С этой позиции Анненский критикует наукообразие учебных пособий²⁴. Разбирая книгу Р. Зайчика "Люди и искусство итальянского возрождения", он отмечает, что автор "переоценивает подготовленность своего читателя"²⁵. В рецензии на книгу Архимандрита Мефодия (Великанова) "Русская грамматика" Анненский пишет: "Книга читается с трудом, и самая система изложения выясняется лишь путем очень внимательного чтения"²⁶. В рецензии на пособие П. Тюленева "Сборник рассказов и стихотворений для письменного и устного изложения" Анненский отмечает отсутствие необходимого исторического комментария к некоторым именам²⁷. В качестве одного из достоинств книги Д. Н.

²⁰ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Библиотека русских писателей. Шекспир/ Под ред. С. А. Венгерова. Т. 1-5. - СПб, 1905// ЖМНП. - 1905. - Ч. 358, апрель, отд. III. - С. 197.

²¹ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: А. Филонов. Идиллия и образцы ее у разных народов. - СПб, 1907// ЖМНП. - 1908. - Ч. 17, сентябрь, отд. III. - С. 118.

²² Анненский И. Ф. Рец. на кн.: М. Михельсон. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской физиологии. - СПб, 1908// ЖМНП. - 1908. - Ч. 16, июль, отд. III. - С. 122.

²³ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Д. П. Овсянко-Куликовский. Грамматика русского языка. - М., 1907// ЖМНП. - 1908. - Ч. 13, февраль, отд. III. - С. 236.

²⁴ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: К. Бременков. Курс русского синтаксиса. - М., 1907// ЖМНП. - 1907. - Ч. 9, май, отд. III. - С. 100.

²⁵ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Р. Зайчик. Люди и искусство итальянского Возрождения. - СПб., 1906// ЖМНП. - 1907. - Ч. 12, ноябрь, отд. III. - С. 81.

²⁶ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Архимандрит Мефодий (Великанов). Русская грамматика. Синтаксис. - СПб, 1907// ЖМНП. - 1906. - Ч. 3, май, отд. III. - С. 99. ²⁷ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: П. Тюленев. Сборник рассказов и стихотворений для письменного изложения. - СПб, 1905// ЖМНП. - 1905. - Ч. 361, октябрь, отд. III. - С. 205.

²⁷ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: П. Тюленев. Сборник рассказов и стихотворений для письменного изложения. - СПб, 1905// ЖМНП. - 1905. - Ч. 361, октябрь, отд. III. - С. 205.

Овсяннико-Куликовского "Синтаксис русского языка" он отмечает, что "благодаря хорошему изложению, книга г. Овсяннико-Куликовского удобочитаема"²⁸. В рецензии на школьные издания "Царя Эдипа" Анненский пишет: "Редко приходилось мне выносить такое отрадное впечатление от просмотра школьной книги, какое на меня произвели две части труда проф. Зелинского. Всё в них, начиная с внешности и рисунков, за которые надо благодарить почтенную редакцию "Иллюстрированного собрания", и кончая последнею строкой примечания, носит печать чрезвычайно дорогого для нас, педагогов, уважения к школе. Г. Зелинский не является в своем труде суровым жрецом той академической эрудиции, которая считала гимназию достойной подбирать лишь крошки с академического стола"²⁹.

Анненский полагает, что учебное пособие должно ориентироваться не на память, а на мыслительную способность учащихся³⁰. Он выступает категорически против сухости в преподавании: "Но не надо обманывать себя относительно значения "живого слова", когда из устной речи учителя, с помощью хрестоматии, оно переносится в класс и делается частью школьного обихода. То, что в непосредственном изложении могло бы подействовать на чувство ребенка, является иногда в виде рекомендуемого составителем классного разговора, лишь скучным и словообильным комментарием"³¹. Анненский в рецензиях подвергает резкой критике догматический, катехизаторский характер преподавания³². В рецензии на хрестоматию В. Чернышева Анненский

²⁸ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Д. Н. Овсяннико-Куликовский. Синтаксис русского языка. - СПб. 1903// ЖМНП. - 1903. - Ч. 347, май, отд. II. - С. 226.

²⁹ Анненский И. Ф. Три школьных издания Софоклова «Эдипа-царя»// ЖМНП. - 1893. - Ч. 287, май, отд. II. - С. 283.

³⁰ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: И. Владимировский. Русская этимология. - М., 1905// ЖМНП. - 1906. - Ч. 1, февраль, отд. III. - С. 220.

³¹ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Г. Милловидов. Родная поэзия в объяснительном чтении. - Орел. 1905// ЖМНП. - 1906. - Ч. 2, март, отд. III. - С. 101.

³² Анненский И. Ф. Рец. на кн.: А. Будилович. Начертание церковнославянской грамматики, применительно к общей теории русского языка и других родственных языков. - Варшава, 1883// ЖМНП. - 1883. - Ч. 227, май, отд. II. - С. 128-129.

критикует методику написания сочинений после знакомства с образцами. При этом он замечает, что "лет двадцать назад, кажется, первый в русской педагогической литературе в особой брошюре высказал мысль о детских неграмотных сочинениях"³³. Он считает, что написание сочинений по образцам "подавляет творчество, вызывая лишь на убогое, чаще всего карикатурное подражание,"³⁴ и выступает за сочинения "по поводу непосредственных впечатлений жизни"³⁵. (Это одна из любимых методических идей Анненского. О ней говорится в его нескольких статьях. Об этом см. в § 5 настоящей главы).

Особое внимание уделяет Анненский в своих рецензиях критериям отбора новых произведений для хрестоматий. В качестве основного критерия Анненский выдвигает "классичность, основанную не только на достоинствах содержания, но и на изяществе стиля"³⁶. Поэтому он критикует появление в хрестоматии печальных рассказов, рассказов с изображением жестокости³⁷. "Классная книга имеет свои требования: смешить детей карикатурами столь же мало соответствует ее задачам, как и доводить до слез изображением чего-нибудь крайне грустного или мрачного,"³⁸ - замечает Анненский в рецензии на хрестоматию И. Тулупова и П. Шестакова. Безжалостно иронизирует Анненский над включенным в хрестоматию, составленную коллективом авторов, рассказом "Моя жизнь" Чирикова. Написан этот рассказ от лица собаки. "Но еще лучше четырехногий рассказчик в виде модерниста и мистика: «Железная

³³ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: В. Чернышев. Школьник. Русская ученическая хрестоматия. - СПб, 1907 // ЖМНП. - 1907. - Ч. 10, август, отд. III. - С. 228.

³⁴ Там же. - С. 228.

³⁵ Там же. - С. 228.

³⁶ Анненский И. Ф. Рец. на книгу: М. Трофимов. Хрестоматия и сведения по теории словесности. - СПб, 1908. // ЖМНП. - 1909. - Ч. 19, февраль, отд. III. - С. 215.

³⁷ Анненский И. Ф. Рец. на книгу: Н. Н. Городецкий, П. Ф. Дворников, С. А. Дмитриев и др. Из русской литературы. Младший возраст. Ч. I. - М., 1909 // ЖМНП. - 1910. - Ч. 25, февраль, отд. III. - С. 237.

³⁸ Анненский И. Ф. Рец. на книгу: И. Тулупов и П. Шестаков. Первая ступень в литературу. - М., 1908 // ЖМНП. - 1909. - Ч. 19, январь, отд. III. - С. 89.

дочь лежала на полу словно холодная змея ... Пропал мой старый приятель... Слышал я в кухне, что добрая собака умерла... Где теперь она?... И что с ней? Что значит - умереть? Должно быть, это нехорошо»³⁹.

Наиболее детально Анненский в рецензиях останавливается на отборе стихотворных произведений для хрестоматии. И это неудивительно для рецензента, являющегося поэтом и тончайшим знатоком русской и зарубежной лирики, для педагога, на первое место выдвигающего эстетическое образование. "Я думаю, что к поэзии следует относиться в хрестоматии с особым вниманием и ничего, кроме образцового в смысле художественном, давать на ее страницах не стоит,"⁴⁰ - пишет он. По его мнению, в хрестоматии нет места гладким и грамотным стихам, не имеющим «ничего общего с поэзией, как искусством»⁴¹. Так, в рецензии на книгу И. Тулупова и П. Шестакова он замечает: «Вся стихотворная весна для русских детей на языке, которым описали ее Пушкин, Тютчев, Майков, Фет, представлена в новой книге произведениями г. Доброхотова (с такими красотами:

В бриллиантовой чудной короне
В диадеме (?) волшебнее грез,
На высоком серебряном троне
Восседал Воевода-Мороз)».⁴²

«Если составители ставили себе целью, как они пишут в предисловии, научить детей «понимать дух родного языка», то

³⁹ Анненский И. Ф. Рец. на книгу: Н. Н. Городецкий, П. Ф. Дворников, С. А. Дмитриев и др. Из родной литературы. Младший возраст. Ч. I. - М., 1909// ЖМНП. - 1910. - Ч. 25, февраль, отд. III. - С. 237.

⁴⁰ Анненский И. Ф. Рец. на книгу: И. Тулупов и П. Шестаков. Первая ступень в литературу. - М., 1908// ЖМНП. - 1909. - Ч. 19, январь, отд. III. - С. 90.

⁴¹ Там же. - С. 90.

⁴² Там же. - С. 90.

стихотворения гг. Дрожжина, Сурикова, В. Смирнова и т.п. являются в их книге лишь балластом, ибо более или менее гладкие стихи еще не оправдывают поэтической формы, а «дух» языка едва ли может появиться там, где нет никакого вдохновения»⁴³, - пишет Анненский в рецензии на хрестоматию Н. Н. Городецкого и других авторов. «Можно писать стихи самым простым, почти детским языком, но стихи только тогда будут «естественными», «настоящими», если они выкупают нечто, прозою непередаваемое»⁴⁴, - продолжает он.

Далее Анненский ставит ряд вопросов: «Кому и для чего нужны стихи, вроде следующих:

Дышит зноем полдень жаркий;
 Воздух замер, будто спит.
 Солнце яркими лучами
 Грудь речную золотит.
 У реки полднюет стадо,
 Здесь же резвою гурьбой
 Ребятишки на просторе
 Теплою плещутся водой.
 Как каскад жемчужный, брызги
 Рассыпаются кругом,
 И звенит над зыбкой речкой
 Смех веселый серебром.

Набор плеоназмов, неточностей (например, брызги, которые сравниваются с каскадом; чем-то сплошным; грудь реки) и так называемых клише (вроде яркими лучами, резвою гурьбой) может только портить эстетический вкус детей».

Или как вам понравится такая картина:

⁴³ Анненский Н. Ф. Рец. на книгу: Н. Н. Городецкий, П. Ф. Дворников, С. А. Дмитриев и др. Из русской литературы. Младший возраст. Ч. I. - М., 1909// ЖМНП. - 1910. - Ч. 25, февраль, отд. III. - С. 240.

⁴⁴ Там же. - С. 240.

Широко раскинув ветви
 В шубе снеговой,
 Посреди поляны елка
 В высь ушла стрелой.
 На красавицу лесную
 Лунный свет упал,
 И огнями лед кристаллов
 В ветках заиграл.
 Бриллиантовые нити
 В хвост заплелись,
 Изумруды и рубины
 На снегу зажглись.

(Сочинение «В лесу» Н. Хвостова)

Эта красавица в шубе, которая куда-то уходит стрелой, может в лучшем случае рассмешить, но настроение, которое она должна дать по общей концепции стихотворения, она уже, наверное, никому не даст, хотя для усиления обаяния у нее даже глава светится ясной звездочкой. При чем тут «дух» родного языка, когда его оскорбляют в его поэтической стихии?

Едва ли кого растрогает и судьба «елки» в слащавых стихах г-жи Бекетовой:

Тут птичка-малютка в ночной тишине
 Запела о светлой цветущей весне.
 И слушала елка, как птичка поет...
 Ей грезились радости мая;
 Казалось, черемуха снова цветет...
 И вяла она (?), умирая.
 Наутро ее неживую нашли,
 В куски изрубили и в печке сожгли...

Последние два стиха особенно неприятно читать, потому что они слишком напоминают Лермонтова:

Изрублены были тела их потом,
И медленно жгли их до утра огнем».⁴⁵

Таким образом, главная задача хрестоматии, как и курса словесности, заключается в развитии эстетического чувства ребенка, она влияет и на языковое чутье ребенка. Именно поэтому ее содержание и является, по Анненскому, столь важным.

Анненский требует от составителей хрестоматий, чтобы в них включались только литературные произведения. Так, в рецензии на хрестоматию В. Чернышева он с радостью отмечает, что "из книги исключена область популяризованных научных знаний"⁴⁶. Но при этом Анненский с горечью обращает внимание на присутствие в книге Чернышева различных наставлений "по части гигиены и т.п."⁴⁷.

Несмотря на требование строгого отбора новых произведений для хрестоматии, Анненский считает появление новой литературы в школе необходимостью. Он является сторонником обновления школьной программы за счет включения в нее произведений русской литературы 2-ой половины XIX века. По его рецензиям можно с уверенностью утверждать, что Анненский внимательно следил за явлениями современной ему литературы. Особенно любопытной в этом плане нам представляется рецензия на книгу К.Ф. Головина (Орловского) "Русский роман и русское общество". Анненский приветствует в книге то, что в ней автором исследуется современное состояние литературы, достоинством этой работы он считает, что «автор, по-видимому, прекрасно знакомый с западной литературой 2-ой пол. XIX века, особенно французской, ставит явления нашей

⁴⁵ Там же. - С. 240-241.

⁴⁶ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: В. Чернышев. Школьник. Русская учебная хрестоматия. - СПб, 1907// ЖМШ. - 1907. - Ч. 10, август, отд. III. - С. 227.

⁴⁷ Там же. - С. 229.

температуры в связь с возникавшими на западе⁴⁸. Как положительную точку в хрестоматии отмечает он "приведение взглядов наших новых авторов на искусство"⁴⁹. В другом месте он пишет о необходимости изучать грамматику по произведениям современных писателей. "Нашим детям пора считать классической речью художественную прозу Тургенева, Гончарова, Достоевского, гр. Л. Толстого"⁵⁰ - считает он.

В своих рецензиях Анненский предстает активным сторонником обновления школьного курса словесности. Он часто высказывает в них мысли о задачах новой программы, задачах школьного курса теории словесности. (Особенно это касается рецензий на учебники по теории. Подробно об этом см. в §§ 2 и 4 настоящей главы).

В своих рецензиях Анненский решительно выступает за удаление некоторых разделов из школьной программы словесности, из ученических пособий. Это касается сведений по формальной логике и элементарной психологии⁵¹, отдела сокращения придаточных предложений. (См., например, рецензии на пособия К. Брешенкова⁵², И. Романовского⁵³). "Отрицательной стороной книги является, по моему, включение в нее отдела элементарной психологии и логики. Наша школа, - по кр. мере, мужская гимназия, - слава Богу, уже выделила филологические элементы курса в особый учебный

⁴⁸ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: К. Ф. Головин (Орловский). Русский роман и русское общество. - СПб, 1905// ЖМНП. - 1905. - Ч. 362, декабрь, отд. III. - С. 195.

⁴⁹ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: М. Быстров. Теория словесности. - СПб, 1905// ЖМНП. - 1905. - Ч. 359, май, отд. III. - С. 88.

⁵⁰ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Д. Н. Овсянко-Куликовский. Синтаксис русского языка. - СПб, 1903// ЖМНП. - 1903. - Ч. 347, май, отд. II. - С. 220.

⁵¹ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: И. Владимирский. Русская этимология. - М., 1905// ЖМНП. - 1906. - Ч. I, февраль, отд. III. - С. 220.

⁵² Анненский И. Ф. Рец. на кн.: К. Брешенков. Курс русского синтаксиса. - М., 1907// ЖМНП. - 1907. - Ч. 9, май, отд. III. - С. 99.

⁵³ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Ив. Романовский. Синтаксис русского языка. - Минск, 1905// ЖМНП. - 1906. - Ч. 3, май, отд. III. - С. 102.

предмет"⁵⁴, - пишет Анненский в рецензии на пособие А. Сосницкого. В рецензии на одну из книг Д.Н.Овсянко-Куликовского читаем: "Отмечаю также с особым удовольствием стр. 67, где понятие о сокращении придаточных предложений устраняется из грамматического обихода, как излишнее и противоречащее истории русского языка"⁵⁵. Анненский безусловно полагает, что курс русской словесности самодостаточен, хотя это не исключает его взаимодействия с другими предметами.

В своих отзывах Анненский уделяет большое внимание качеству языка, которым написаны рецензируемые работы. Прежде всего он это делает потому, что на школе, по его мнению, «лежит обязанность систематически и сознательно приобщать учащихся к языку научно-литературному»⁵⁶. Так, в рецензии на уже упоминавшуюся книгу К.Ф. Головина (Орловского) он отмечает прекрасный язык⁵⁷. Часто Анненский цитирует нелепые предложения авторов. В рецензии на "Очерки русской поэзии XIX века" Д. Михайлова он обращает внимание на фразы: "Взывая и призывая сочувствие (синтаксис!) к этим идеалам, нами руководит (синтаксис сложного предложения!) не аскетический идеал - спасения души, не из монастырских стихий (!) - сложились в нас они, не грубым эгоизмом продиктованы"⁵⁸. Все замечания и знаки препинания в скобках принадлежат Анненскому. Знаки препинания в скобках, выражающие его недоумение по поводу построения фраз, конкретных мыслей авторов присутствуют во многих рецензиях (на пособия И.

⁵⁴ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: А. Сосницкий. Теория словесности. - М., 1908// ЖМНП. - 1908. - Ч. 18, декабрь, отд. III. - С. 240.

⁵⁵ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Д. Н. Овсянко-Куликовский. Руководство к изучению синтаксиса русского языка. - СПб, 1908// ЖМНП. - 1908. - Ч. 13, февраль, отд. III. - С. 213.

⁵⁶ Анненский И. Ф. Л. Рец. на кн.: Вейнберг. Теория словесности с хрестоматией. - М., 1909// ЖМНП. - 1909. - Ч. 23, октябрь, отд. III. - С. 216.

⁵⁷ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: К. Ф. Головин (Орловский). Русский роман и русское общество. - СПб, 1905// ЖМНП. - 1905. - Ч. 362, декабрь, отд. III. - С. 195.

⁵⁸ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Д. Михайлов. Очерки русской поэзии XIX века. - Тифлис, 1904// ЖМНП. - 1905. - Ч. 359, июнь, отд. III. - С. 221-222.

Стефановского, П.Х. Весселя, Г.А. Миловидова, А. Булгакова, П. П. Надеждина и др.). Подобного стиля Анненский придерживался и в рецензиях, писавшихся им для журналов "Гермес" и "Филологическое обозрение". В рецензиях Анненского безусловно видно мастерство автора "Книг отражений": отбор цитат, серьезные и местами прощальные замечания, безукоризненный стиль, меткие высказывания на различные темы.

В рецензиях на некоторые книги Анненский раскрывает несостоятельность многих положений, критикуя их как бы изнутри, демонстрируя противоречивость их внутренней логики. Ярким примером этого является рецензия на книгу Н. В. Чехова «Свободная школа». Она для Анненского, бывшего сторонником гуманного отношения к детям, уважения к свободе ученика (об этом см. в § 1 настоящей главы), является принципиальной. В рецензии читаем: «Несколько менее понятно положение на стр. 16: «И учителя и ученики должны быть свободны в выборе материала, которым они желают заняться». Зато вполне конкретно поставлена следующая максима на стр. 17:

«Если ученик не пришел в класс потому, что нашел себе более интересное занятие, - хотя бы прогулку по улице, полезнее для него посвятить время этому занятию (!), чем делать над собой усилие (?) и заглушать свое душевное стремление».

Не знаю только, как согласовать с проектируемым порядком следующее требование:

«Ребенок должен (!?) прочесть самостоятельно несколько книг из библиотеки, должен (!?) полюбить чтение» (стр. 27).

В связи с свободной организацией школы курс ее отличается тоже некоторыми особенностями.

Например, по родному языку: «В усвоении правописания достаточно достичь звукового письма (?) с соблюдением правил орфографии, которые не имеют связи с грамматикой (?)»⁵⁹.

Далее Анненский продолжает цитировать и комментировать по ходу: «Семья и школа должны только обеспечить детям свободный выбор между добром и злом и широко открыть и в детскую и в стены школы свободный доступ всем лучшим идеям и идеалам нашего века» (стр. 35).

Автор не совсем справедлив. Раз речь идет о свободном выборе и раз это серьезный принцип, а не фраза, то у зла в его состязательном процессе с добром должен быть тоже адвокат. Иначе при чем же тут будет свободный выбор, и не предвидится ли в будущей «свободной» школе такого же насилия над детской душой во имя «лучших идей нашего века», какое осудил автор в школе отживающей»⁶⁰.

Комментарии и знаки препинания в скобках достаточно выразительны. Они подчеркивают неправомерность утверждений автора, несогласие с ними рецензента. В конце же рецензии Анненский задает несколько вопросов, показывающих внутреннюю противоречивость книги:

«1) Как предполагает автор быть с систематичностью самих учебных предметов (я не говорю уже о научных дисциплинах), которая решительно исключает желание и требование свободной учительской личности? 2) Как смотрит автор на развитие методических навыков? 3) Не предвидится ли им случаев определенного конфликта между свободой ученика (понимаемой автором буквально) и свободой учителя?»⁶¹.

⁵⁹ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Н. В. Чехов. Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа. - М., 1907// ЖМНП. - 1907. - Ч. 10, июль, отд. III. - С. 109.

⁶⁰ Там же. - С. 109.

⁶¹ Там же. - С. 111.

Так Анненский опровергает некоторые положения книги Чехова. При этом он дает понять, прямо этого не обозначая, что свобода ученика может иметь в школе лишь ограниченный характер. Ограничивается она, прежде всего, педагогическими задачами, которые ставит перед собой школа (само педагогическое воздействие на ученика уже предполагает ограничение его свободы). Кроме того, свободу ученика ограничивает его участие в учебном процессе. И. Ф. Анненский категорически против того, чтобы понимать свободу ученика буквально, как это делается в книге Н. В. Чехова. Он считает, что учитель в школе должен уважать личность ребенка, считаться с ним, с его интересами, склонностями, учитывать его индивидуальные особенности, но при этом влиять на него, участвовать в его развитии (см. об этом также в § 1 настоящей главы).

В результате рассмотрения рецензий И. Ф. Анненского, написанных им для «Журнала Министерства Народного Просвещения», мы приходим к следующим выводам. Рецензии Анненского заслуживают серьезного внимания и представляют несомненный интерес для исследователя. В них он высказывает свое отношение к различным тенденциям русской школы конца XIX — начала XX века, обозначает свою позицию по поводу методических проблем современности, выдвигает ряд требований к учебному пособию, хрестоматии, остающимся актуальными до сих пор. Рассмотрение рецензий И. Ф. Анненского позволяет уточнить его методические взгляды (на курс теории словесности, систему творческих письменных работ и др.).

Рецензии Анненского позволяют нам сделать выводы о том, что он является противником катехизаторского характера преподавания (об этом см. в § 1 наст. главы), сочинений по образцам (об см. в § 5 наст. главы), сторонником освобождения курса русской словесности от сведений по логике и психологии, научно-популярных знаний.

Кроме того, он является сторонником "живого слова" на уроках словесности, включения в программу произведений новой русской литературы, обновления курса словесности. Анненский выдвигает требования тщательного отбора произведений для хрестоматии, предстает защитником эстетической направленности курса словесности и общей гуманизации образования. Рецензии Анненского позволяют уточнить картину методики конца XIX - начала XX в. Они являются значительным явлением в методике преподавания литературы этого времени.

.

|
|
|

**§ 4. Курс теории словесности и проблема взаимодействия
русского языка и литературы
в методической системе И. Ф. Анненского**

Учебники теории литературы конца XIX – начала XX веков подвергались справедливой критике в педагогических изданиях того времени, в собраниях учителей словесности. Так, в журнале «Гимназия» за 1888 год опубликована краткая заметка о собраниях учителей, на которых обсуждался ряд учебников теории словесности. В результате этих собраний «большинство преподавателей, присутствовавших на них, приходило к убеждению, что существующие и довольно распространенные учебники по теории словесности оказываются мало удовлетворяющими современным научным требованиям»¹. И это действительно так. Рассмотрев учебники по теории словесности И. Стефановского, К. Ельницкого, М. Трофимова, М. Быстрова, А. Сосницкого, Л. Вейнберга, А. Преображенского, Е. Воскресенского и других авторов, мы находим в них многие из недостатков, отмечавшихся в то время учителями. Прежде всего во всех учебниках литература представлена лишь в качестве образцов, материала для теории словесности. Между тем многие из педагогов (в том числе и И. Ф. Анненский) в это время активно выступали за то, чтобы изучение литературных произведений получило самостоятельное значение в школе, реализовывали такой подход в своей практической деятельности. Кроме того, в учебниках использованы одинаковые примеры для иллюстраций положений теории словесности (описания, олицетворения, аллегории, отличия прозаического текста от поэтического и т. д.). В частности, во всех

¹ Мандельштам. Рец. на кн.: Е. Воскресенский. Теория словесности. – М., 1887// Гимназия. – 1888. – №3, отд. II. – С. LXXIV.

учебных пособиях приводится в качестве примера аллегории стихотворение «Парус», в качестве примеров прозаического и поэтического описания — «Днепр» Гоголя (из «Страшной местности») и «Урал» Пушкина (из «Истории Пугачева»), «Рейнский водопад» у Карамзина, описания Петербургского наводнения у Ф. Булгарина и А. С. Пушкина, «Днепра» Гоголя и описания этой реки в книге «Географические очерки России» П. Вадемока (или «Географии» Кузнецова). В качестве примера олицетворения постоянно приводится «волшебница-зима» из Пушкина. Не более оригинальны и другие примеры. Любопытно, что это отмечал сам И. Ф. Анненский в своей рецензии на учебник Е. Воскресенского: «Даже в примерах книга не представляет почти ничего нового: та же захватанная столькими руками «волшебница-зима» — для олицетворения; тот же Суворов для гиперболы; Шуйский — для иронии, Басманов — для умолчания: все это мало движется с места вот уже лет сорок у изготовителей нашей учебной литературы. Благодаря нашим руководствам по теории словесности, сделалось, между прочим, классическим описание Днепра в географии Кузнецова; уже и учебник вышел из обихода, а страницу, посвященную Днепру, все еще в 1906 году продолжают сопоставлять с описанием великой южной реки у Гоголя, — и мне положительно начинает казаться, что в русском сознании эта страница Кузнецова навсегда и неразрывно сцеплена с вопросом об отличии прозы от поэзии»².

Во многих учебниках теории словесности присутствуют сведения из логики и психологии, несмотря на то, что, начиная с 1890 года, в школах появился отдельный курс, рассчитанный на 7-й класс. Часто в учебниках пересказываются произведения, которые должны быть ученикам знакомы («Ревизор», «Скупой рыцарь», «Ангинона».

² Анненский И. Ф. Рецензия на книгу: Е. Воскресенский. Теория словесности. — М., 1906 // ЖМНП. — 1906. — Ч. V, сентябрь, отд. IV — С. 84.

«Одиссея», «Илиада» и др.). Также в учебных пособиях встречается множество теоретических неточностей, примеров поверхностного понимания и упрощения произведений русской литературы. В частности, М. Быстров следующим образом разъясняет разницу между темой и идеей поэмы «Полтава»: «Какая тема поэмы? Полтавская битва. Какая идея поэмы? Тот, кто хочет заслужить благодарную память в потомстве, должен всегда свои личные интересы подчинять общим, и кто действует обратно, преследуя своскорыстные интересы, и пренебрегает своими обязанностями по отношению к царю и родине, тот всегда заслужит себе в потомстве лишь проклятие»³. Совершенно справедливо замечание И. Ф. Анненского, рецензировавшего этот учебник: «Я думаю, что для учеников 8-го класса гимназии идею поэмы неправильно представлять в столь неточной форме»⁴. К. Ельницкий предлагает составление плана стихотворения М. Ю. Лермонтова «Три пальмы»:

«А. Картина природы: оазис а) пальмы

б) ручей

Б. Желание пальм 1) уединенность пальм

2) ропот их

В. Осуществление желания пальм 1) а) пальмы срублены

б) листья сорваны

в) стволы (тела) сожжены

2) уход каравана

3) следствие пребывания

человека в оазисе

4) ручей высох

и оазис исчез»⁵.

³ Анненский И. Ф. Рецензия на книгу: М. Быстров. Теория словесности. - СПб., 1903// ЖМНП. 1903. Ч. 359, май, отд. III. С. 88.

⁴ Там же. - С. 88.

⁵ Ельницкий К. Теория словесности. - М., 1917. - С. 6-7.

Очевидно, что подобный разбор не учитывает особенностей лирики, ничего не прибавляет для понимания смысла стихотворения.

М. Трофимов в своем пособии иллюстрирует понятие неясности примером из «Цыган» Пушкина:

Завещал он, умирая,
 Чтобы на юг перенесли
 Его тоскующие кости
 И смертью, чуждой ей земли
 Не упокоенные гости.

«Если слова располагаются в таком порядке, что не сразу можно решить, какое слово к какому следует отнести, то ясность речи нарушается»⁶, - замечает он. По этому поводу И. Ф. Анненский резонно возражает: «Но прежде чем искать примеров неясности в изложении поэта, яснее которого едва ли кто-нибудь по-русски писал, - целесообразнее было бы разобрать внимательнее выбранный текст. Может быть, в нем не окажется тогда и той неправильности, которую составители руководств <...> упорно хотят Пушкину приписывать, да еще под видом неясности»⁷. Подобная же ошибка встречается и в книге М. Быстрова. Говоря о необходимости целостного впечатления, он указывает, что автор «должен рассказывать о впечатлении, которое данный предмет произвел или производит на зрителя, но отнюдь не должен вдаваться в перечисление признаков»⁸. Далее Быстров приводит пример описания Обломова из романа И. А. Гончарова, после цитаты замечая: «И читатель на основании этих строк совершенно не может вызвать в своем воображении яркого образа Обломова»⁹. Как верно отметил И. Ф. Анненский: «Это

⁶ Трофимов М. Хрестоматия и сведения по теории словесности. - СПб, 1908. - С. 521.

⁷ Анненский И. Ф. Рецензия на книгу: М. Трофимов. Хрестоматия и сведения по теории словесности. - СПб, 1908// ЖМНП. - 1909. - Ч. 19, февраль, отд. III. - С. 217.

⁸ Быстров М. Теория словесности. - СПб, 1903. - С. 30.

⁹ Там же. - С. 31.

предположение <...> едва ли подтвердится многими из читателей знаменитого романа»¹⁰.

Выше уже приводилось мнение И. Ф. Анненского о том, что в начале XX века учебники теории словесности не изменились по сравнению с учебниками 2-й половины XIX века. Но, тем не менее, некоторые изменения все-таки появлялись, что отмечал и Анненский. Так, в учебных пособиях М. Быстрова и А. Сосницкого приводятся взгляды на искусство, на творческий процесс русских писателей XIX века. Оригинальным подходом к ряду положений курса теории словесности отличается учебник Д. Н. Овсяннико-Куликовского, в котором сделана первая попытка устранить схоластический подход к теории словесности в школе. Положительной чертой книги является уточнение, согласно научным данным, ряда примеров. Так, стихотворение «Парус» является в пособии иллюстрацией не аллегории, а понятия символичности образа. Однако, в учебнике присутствует и ряд труднодоказуемых, более чем спорных положений, в основном касающихся природы творчества, отличия поэзии от прозы, сущности эстетической эмоции. Д. Н. Овсяннико-Куликовский полагал, что поэзия включает в себя все искусства. Такой вывод им был сделан на основании утверждения о том, что внутренняя сторона искусства схожа, существует общий психологический язык искусства (а виды его – это наречия, к которым относятся архитектура, музыка и т. д.). Д. Н. Овсяннико-Куликовский выдвигал следующее положение: «Архитектор, скульптор, живописец, музыкант, замышляя и созидая свои произведения, создают их сперва в своем уме, в воображении. А все, что совершается в уме, в воображении совершается не иначе, как силою и

¹⁰ Анненский И. Ф. Рецензия на книгу: М. Быстров. Теория словесности. - СПб., 1903// ЖМНП. 1903. Ч. 359, май, отд. III, С. 89.

средствами языка»¹¹. И. Ф. Анненский по поводу этого тезиса верно заметил, что он едва ли может быть доказан¹². Комментируя фразу учебника: «Воздвигнутое здание будет последним окончательным переводом этого словесного подлинника на язык камня, мрамора и дерева»¹³, И. Ф. Анненский остроумно замечает: «Метафора язык дерева и т. п. ничему не мешает, но чтобы существовал словесный подлинник Лунной сонаты — это, я думаю, трудно не только доказать, но даже предположить»¹⁴. Серьезные возражения Анненского-поэта и защитника эстетического образования и эстетики вообще вызвали следующие размышления Овсяннико-Куликовского: «Нормальное и здоровое эстетическое чувство, это — то, которое возникает в сфере умственного труда, являясь симптомом и показателем его успешности, его плодотворности. Это — чувство удовлетворения, интеллектуальной радости, торжества мысли над трудностями и препятствиями и, наконец, спокойствия трудовой умственной совести. В этом высшем и наилучшем выражении своем эстетическое чувство роднится с нравственным»¹⁵. И. Ф. Анненский, для которого красота не была абстрактным понятием, также как и эстетические категории (об этом см. § 1 гл. II), не мог спокойно отреагировать на это несколько путаное и чисто головное, идущее не от внутреннего опыта, а от умозаключений, утверждение. Так, он пишет, что решительно не понимает «ни что нравственного заключает в себе «спокойствие трудовой умственной совести», ни при чем здесь своеобразная природа эстетической эмоции»¹⁶.

¹¹ Овсяннико-Куликовский Д. Н. Теория прозы и поэзии. - М., 1908. - С. 12.

¹² Анненский И. Ф. Рецензия на книгу: Профессор Д. Н. Овсяннико-Куликовский. Теория прозы и поэзии. - М., 1908 // ЖМНП. - 1908. - Ч. 18, ноябрь, отд. III. - С. 124.

¹³ Овсяннико-Куликовский Д. Н. Теория прозы и поэзии. - М., 1908. - С. 13.

¹⁴ Анненский И. Ф. Рецензия на книгу: Профессор Д. Н. Овсяннико-Куликовский. Теория прозы и поэзии. - М., 1908 // ЖМНП. - 1908. - Ч. 18, ноябрь, отд. III. - С. 124.

¹⁵ Овсяннико-Куликовский Д. Н. Теория прозы и поэзии. - М., 1908. - С. 43.

¹⁶ Анненский И. Ф. Рецензия на книгу: Профессор Д. Н. Овсяннико-Куликовский. Теория прозы и поэзии. - М., 1908 // ЖМНП. - 1908. - Ч. 18, ноябрь, отд. III. - С. 124.

Таким образом, мы видим, что ни одно из учебных пособий конца XIX – начала XX века по теории словесности не было свободно от ряда существенных недостатков, что не способствовало качеству преподавания этого предмета.

На этом фоне уникальным выглядит не только раздел теории словесности в программе 1905 года, написанный И. Ф. Анненским (о чем говорится в § 2 настоящей главы), но и предложенная им в 1887 году программа начального курса данного предмета. Уникальность этой программы прежде всего в том, что в ней он одним из первых, как верно отмечает Т. Е. Беньковская¹⁷, выдвинул проблему соотношения учебных курсов русского языка и литературы в школьном преподавании.

Вводный курс теории словесности И. Ф. Анненский считал одним из критических (решающих) моментов преподавания в своей области. Он настаивал на единстве учебного курса русского языка и словесности: «Чем больше единства, логической и дидактической стройности в известном предмете, тем безболезненнее усваивается он молодым умом»¹⁸, «чем больше единства в курсе вообще, тем нормальнее и легче для учащихся его прохождение»¹⁹. Согласимся с мнением Г. С. Меркина, который писал, что тезису Анненского «о системе перспективных линий в процессе обучения, базирующихся на отчетливо представляемом учителем-словесником единстве школьного курса, суждена большая жизнь»²⁰.

И. Ф. Анненский предлагает единый курс назвать «русская филология», пишет о неестественности положения, при котором «курс русской филологии распадается в среднеучебном возрасте на два

¹⁷ Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Часть 1. 1900 – 1940-е годы. - Оренбург, 1999. - С.47.

¹⁸ Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. - СПб., 1888. - С. 4.

¹⁹ Там же. - С. 17.

²⁰ Меркин Г. С. Проблема сотворчества на уроках и во внеклассной работе по литературе. - М., 1995. - С. 15.

внешним образом мало связанных отдела: грамматику и литературу»²¹. Между тем возможность интеграции этих курсов заложена в том, что их объединяет язык. «Познание языка может быть в его строе, в системе, которую язык представляет своей грамматикой, и в его творениях, в литературе, особенно в поэзии»²², - считал он. Поскольку «поэзия есть высшее проявление творческой силы речи», то «нельзя знать языка, не изучая его поэзии и нельзя понять поэзии народа, не зная языка его»²³. В связи с этим Анненский формулирует следующее положение: «Грамматика и словесность объединяются на почве всестороннего изучения языка (филологии)»²⁴.

Объединить грамматику и литературу в школьном преподавании Анненский предлагает на основе изучения теории словесности. Целями же курса русской филологии должны являться следующие: нужно «стремиться к тому, чтобы ученики читали и понимали произведения литературные и умели доказать это понимание устно и на письме грамотно, ясно и логично. Понимание может быть различное: грамматическое по формам и грамматической связи между словами, логическое по связи мыслей, эстетическое — по выраженности и красоте отдельных слов, оборотов, картин, эпизодов и целых произведений, историческое — по месту, занимаемому данным словом, оборотом, мотивом и целым сочинением в ряду ему подобных, или по отношению к истории, к развитию общества»²⁵. По сути дела, целью курса должно являться понимание литературных произведений в целом и в деталях.

В реальной же практике эти цели не реализуются. И. Ф. Анненский подвергал критике противоречия, существующие между курсами словесности и русского языка в школе: «Самые предметы

²¹ Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. - СПб., 1888. - С. 4.

²² Анненский И. Ф. Языки в средней школе // Русская школа. - 1892. - № 7-8. - С. 153.

²³ Там же. - С. 165.

²⁴ Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. - СПб., 1888. - С. 17.

²⁵ Там же. - С. 4.

русской физиологии — грамматика и словесность, конечно, находятся в большей связи, чем их системы. Какая цель у грамматики — развить понимание формальное; а без него не может быть ни логического понимания, ни эстетического, ни историко-генетического, которые и являются целью науки о словесности. Но системы, в смысле замкнутых целых, говорящих на разных языках, строящих свои особые здания в уме учеников — часто совершенно игнорируют друг друга»²⁶. Системы должны дополнять друг друга, а не вытеснять, служить одним целям, а не противоречить.

Помочь интеграции этих систем в школе может, как уже писалось выше, курс теории словесности. Но для этого этот курс должен быть изменен. Анненский отмечает, что «система литературных понятий находит в учащихся почти совсем нетронутую почву»²⁷. Подобное положение неправильно и должно быть изменено. Ведь если не знакомить детей с литературными понятиями, то в их сознании начинают формироваться схемы, которые «с трудом приходится вытеснять»²⁸. «А между тем в самом младшем возрасте есть уже и некоторая потребность и возможность знакомить кой с какими словесными понятиями, да и грамматика дает часто возможность готовить к правильному курсу теории словесности. Запрос со стороны учащихся является хоть бы в такой форме: у детей чуть ли не первый вопрос при чтении: была это или придумано — отсюда и оценка разная. Дети любят фантастическое и обыкновенно равнодушны к будничному, серенькому; они очень чутки к мелодичности и едва ли не это является чаще всего стимулом в их стихотворных опытах. Неужто не дает это почвы для кое-каких легких обобщений по словесности в младшем возрасте?»²⁹ — пишет Анненский. Таким

²⁶ Там же. - С. 5.

²⁷ Там же. - С. 6.

²⁸ Там же. - С. 6.

²⁹ Там же. - С. 6.

образом, им предлагается курс, учитывающий возрастные особенности учеников, ориентирующийся на запросы детей.

Знакомить с некоторыми словесными понятиями, по мнению Анненского, необходимо при прохождении грамматического курса. Сам же этот курс «есть система, которая слагается и вырабатывается в сознании говорящих из многообразного действия аналогии и на почве звуковых законов»³⁰. Анненский полагал, что «грамматика должна являться после усвоенных бессознательно фактов речи, и тогда она получает в них незаменимый и необходимый апперципирующий элемент»³¹. Поэтому, по его мнению, «курс грамматики должен проходиться в начале лишь в самых общих чертах». «Абстрагирующая работа должна идти непременно в неразрывной связи с накоплением материала, с обогащением ума учащихся живыми фактами речи»³², - замечает Анненский далее. Для этого необходимо «излагать язык преимущественно на анализе поэтической и разговорной речи»³³.

И. Ф. Анненский считал, что грамматический курс наталкивает нас на словесные понятия. Так, имена существительные увеличительные, уменьшительные, ласкательные, уничижительные, особенности в суффиксах существительных и прилагательных (не в определениях ученика, а в живой речи, в поэзии, например, в басне) вводят ребенка в доступное его возрасту понятие о лиризме. Рассмотрение сравнения имен прилагательных, наречий, предложений обстоятельства образа действия подготавливает в уме почву для отдела поэтических сравнений. Разное значение некоторых существительных подготавливает к метафоре. При изучении

³⁰ Анненский И. Ф. Язык в средней школе// Русская школа. - 1892. - № 7-8. - С. 153.

³¹ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание// Русская школа. - 1892. - № 11. - С. 92.

³² Анненский И. Ф. Язык в средней школе// Русская школа. - 1892. - № 7-8. - С. 155.

³³ Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. - СПб., 1888. - С. 17.

прилагательного в качестве примера берется отрывок из художественного произведения, богатого живописными образцами определений (например, из Тургенева или Гоголя) и подготавливается тем самым материал для эпитетов. Таким образом, источником для теории словесности оказывается живая речь, поэзия.

Особенно плодотворным для разъяснения ряда теоретических понятий являются в курсе грамматики уроки исторической грамматики. При разборе языка старых памятников, старых русских и церковнославянских слов, выражений, фраз, прочно усваивается метафора, при помощи этимологии и усиленного сравнения дается понятие о синонимах.

Понятие грамматического ударения приводит к понятию стопы, вопрос о гласных и согласных — к вопросу о благозвучии, времена и виды глагола — к главному элементу рассказа, изучение обстоятельств и соединение прилагательного с существительным в виде определения с определяемым — к понятию описания. Понятие о причине и цели в обстоятельстве и о подчинении приводит к понятию рассуждения. Изучение предложения выясняет понятие о главном и второстепенном, на нем можно вывести и понятие о сочинении.

«Рядом с формальным разбором, выясняющим грамматические понятия, идут следующие подспорья для начальной, пропедевтической словесности: чтение с объяснением, т.е. бессознательное и полусознательное усвоение хорошей речи: рассказы и сочинения, или опыт и творчество в сфере речи, и наконец лексический разбор»³⁴, - пишет Анненский.

И. Ф. Анненский считал, что курс теории словесности не должен занимать отдельных уроков, изучение его должно происходить попутно на уроках грамматики и словесности. Это обеспечит единство

³⁴ Там же. - С.9.

курса русской филологии, ведь он настаивал, чтобы обе части предмета начинались и велись рядом.

При изучении произведений русской словесности теория создается самими учащимися с помощью учителя. Анненский предлагает, чтобы из каждого изучаемого поэтического произведения ученики выписывали в особую тетрадь меткие названия, сравнения, сентенции, это будет являться их эстетическим и языковым запасом. На этих выписках ученики свободно уясняют метафору, эпитет, иронию, гиперболическое выражение, сравнение, синоним. «Особенно тщательными должны быть выписки такого рода из поэзии в форме не-стихотворной: из Гоголя, Тургенева, Гончарова, Аксакова, отдела у нас самого богатого. Выписки делаются по трем рубрикам, в трех отдельных тетрадях или частях тетради: слова, сочетания слов, целые фразы. Потом мало-помалу среди этих внешних групп возникают другие деления: например, эпитеты лирические, сравнения по цвету и т.п.»³⁵

И. Ф. Анненский предлагал и конкретный план совместного прохождения теории словесности и грамматики. Составляя его, он исходил из следующего положения: «Словесные представления, как и грамматические, должны восходить в сознание по ступеням, причем полусознательное различение, кой-какое уменье разобраться в материале предшествует терминам, а термины — сознательным и точным определениям»³⁶. Анненский выделяет в грамматическом и словесном курсе три периода:

³⁵ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. — 1890. — № 1. — С. 40.

³⁶ Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. — СПб, 1888. — С. 10.

Первый период (10-12 лет) – период накопления материала для мысли и знания, определения детские, в виде умения ответить на ясно поставленный ученикам вопрос. Термины только такие, которые, в качестве обиходных слов, участвуют в речи.

Второй период (12-14 лет) – увеличение числа терминов и формальных понятий. Для высокого термина выжидается момент, когда можно закрепить им группу представлений. Определения даются исподволь.

Третий период (14-16 лет) – точные определения и классификация; в грамматике является на помощь сравнение и история языка.

«Учитель на каждой ступени преподавания должен иметь в виду не только требования и условия данного момента, но предмет в его целом среднеучебном объеме»³⁷, - особо оговаривает Анненский.

Таким образом он пытается выстроить систему курса русского языка и словесности в соответствии с возрастными особенностями учащихся, настаивает на целостности курса, последовательности его частей. И. Ф. Анненский приводит примеры понятий, образцы вопросов и определений для классной работы на всех трех ступенях. Мы сочли необходимым привести этот план в нашей диссертации полностью ввиду его уникальности для методики конца XIX – начала XX века.

1. а) *Предмет* — о чем можем подумать отдельно. Предметы, о которых можно только думать и которые можно при этом видеть, слышать, обонять (комбинация). Вопросы: что мы можем зараз видеть и обонять? Только обонять? Слышать и видеть?

Признак — что мы замечаем в предмете.

Что предмет делает? *Действие*.

³⁷ Там же. - С. 17.

Что с предметом делают? *Состояние.*

Сам предмет и его *название.*

Прозвища предметов: у каких? у всех ли? Сделать из названия прозвище, из прозвища — название (Мальчик, Мишка, Ванька).

Предмет он, она, оно.

Один предмет, *много* предметов.

Число, цифра, название числа.

Слово вместо имени.

Звук. Буква. Знак твердости и мягкости. Повышение голоса.

Разбор и составление фраз по вопросам.

Фраза — кто? что? каков? что делает? что с ним? где? и т. д.

Слова главные, сами по себе (их вопросы отдельно).

Слова неглавные, к ним принадлежащие (их вопросы).

Словечки - частицы.

Предварительное упражнение в падежных и личных изменениях.

Точка. Восклицательный и вопросительный знак. Тире.

б) Словесные упражнения на первой ступени.

При чтении и после чтения:

Рассказ (передать словами или буквами, что прочел или что сам думаешь).

О чем рассказ?

Какие бывают рассказы (словами и буквами; по вопросам, без вопросов — *связный, несвязный*).

Предмет рассказа.

Что за предмет? Видал ли его? Откуда он? Бывает ли? (*Повествование*). Что делал, что с ним делали, что вышло? Как началось?

Как шло? Чем кончилось?

Простейшее описание: рассказ о том, каков предмет (лебедь,

шва, сад).

(Рассуждение). Как делается? Отчего происходит? К чему служит?

Что самое главное в прочитанном рассказе? Скажите главное как можно короче.

Фантастическое (чего не может быть).

Поучение.

Иносказание (сказано про животных или про вещи, а надо понимать про людей).

Слова одной семьи.

Слова *русские* и *иностранные*, *книжные* и *народные*, *ученые* и *простые*, *старые* и *новые*.

Характерные слова (подчеркивать, выписывать, объяснять, заучивать их).

Синонимы. (Как можно сказать иначе в том же смысле?)

Метафоры и сравнения. (Прямо или в переносном смысле? Что с чем? В чем?)

Характер в одном слове.

Виды сочинений:

Загадка и *поговорка*.

Песня и *сказка*.

Стихи и *проза*.

Различные *стол* и *рифм*.

Подбор тех и других.

Переложение стихов в прозу и наоборот.

В этом периоде дети могут употреблять слова: сочинение, описание, рассказ, рассуждение, наставление, сравнение, переносный смысл, фантастическое, ясно, неясно, красиво, выразительно, звучно, незвучно и некоторые другие.

2. На *второй* ступени: а) по грамматике:

Термины частей речи и частей предложения в связи с разбором и отдельно на вопросы (уменье составить и определить форму отвлеченно, вне фразы).

Род, число, падеж, лицо, время, вид, наклонение.

Словообразование: увеличительные и уменьшительные имена существительные, степени сравнения. Разряды местоимений и числительных.

Наречия, предлоги и союзы.

Согласование и управление: различие придаточных предложений *поименных* и *наглагольных*.

Постановка запятой, двоеточия, точки с запятой.

б) *По словесности*. Части сочинения. Уменье выделить главное и второстепенное.

Понятие об *описании* и *характеристике*.

Понятие о драматической форме изложения и уменье выделить ее в разных сочинениях.

Понятие о былинке, балладе, идиллии, повести, путешествии, биографии.

Характерные черты различия народного и художественного произведения.

Названия разных слов по употреблению (архаизмы, барбаризмы и т.д.).

Названия двухсложных и трехсложных стоп.

Работа над метафорой, эпитетом и синонимами.

Работа над выводом общей мысли, сокращением и планировкой произведения.

3. а) На третьей ступени сообщаются учителем необходимейшие понятия логические и психологические: об ощущении, представлении, понятии (делении их по объему и содержанию), в суждении и силлогизме.

По словесности **вырабатываются** понятия о *ясности, точности, образности и благозвучии*.

При этом учитель должен направлять деятельность учащихся на соответствующий материал.

Для сочинений прозаических (они покуда объясняются как исключительно поясняющие и объясняющие) вырабатываются приемы и схемы планировки.

Для поэтического сочинения составляются некоторые характеристики в виде выписывания и объяснения сравнений метафор, эпитетов, особенно выразительных слов.

Точное определение прозы и поэзии дано еще быть не может. Преподаватель подводит класс к понятию о поэтическом, выделяя при анализе поэтических произведений элемент чувствующей человеческой души и присутствие идеального представления.

Зато ученики совершенно ясно и точно могут формулировать свойства поэтической речи и прозаического языка.

Упражнения на лучших и наиболее знакомых авторах в различии индивидуальностей стиля, особенностей выражения, вкуса.

Классификация эпитетов, метафор, сравнений на подобранном учениками материале.

Сравнение поэтического языка художественной и народной песни. Сравнение былины со сказкой; баллады с преданием; сравнение картины со стихотворением.

Понятие о героях: герои разных народов и времен; герои в предании, в истории, в жизни (в труде, в науке).

Подход к понятию о типе и реальном изображении жизни.

Понятие о разных состояниях души человеческой, изображаемых в поэзии (элегия, ода).

Понятие о высоком, ужасном и смешном.

б) Работы в связи с грамматикой:

Классная работа над выработкой точных определений для частей речи и других грамматических понятий.

Сопоставление старых и новых, церковнославянских и русских слов, по форме и по смыслу:

Параллели в таких переходах (напр. переход от частного к общему, и, наоборот, от серьезного к шуточному).

На переводах с иностранных языков определенное выяснение понятий о синонимическом отношении различных словарей, об идиоматизмах в словах, выражениях, оборотах. Определение сходства и различия в грамматических конструкциях. Разбор периодов и упражнение в периодической речи³⁸.

Следует обратить внимание на следующее. И. Ф. Анненский не просто делится своим методическим опытом, он предлагает его использовать всем учителям-словесникам. Так, ориентируясь на существующую официальную программу и реальную учительскую практику, он включает в третью ступень логические и психологические понятия. При этом сам Анненский считал эти понятия в курсе теории словесности излишними (об этом см. в §§ 2, 3 настоящей главы). В низшую ступень он в качестве задания учащимся включает переложение стихов в прозу и наоборот. Присутствие этого задания, видимо, объясняется теми же причинами. Вместе с тем это одновременно является свидетельством некоторой противоречивости курса, предлагаемого Анненским. В другом докладе, опубликованном вместе с сообщением, посвященном курсу теории словесности, Анненский говорит: «Перекладывая стихи в прозу, ученик не приучивается свободно выражаться. Его фраза здесь всегда будет приклеиваться к чужой, искать опоры в книжке; да к тому же она явится искажением хорошей фразы; его оборот окажется бледной и

³⁸ Там же. - С. 12-16.

неверной передачей живописного оборота Пушкина или Крылова»³⁹.

В программе теории словесности, предлагаемой Анненским, присутствуют достоинства и недостатки. Так, очевидным достоинством проекта является постепенное углубление одних понятий на разных ступенях обучения. В частности, это касается прозы и поэзии, и особенно метафоры. На первой ступени он предполагает первоначальное ознакомление учеников с этим понятием, на второй — работу над ним, на третьей — планируется выписывание и объяснение метафор и их классификация. Кроме того, им предлагается ряд интересных параллелей между курсами русского языка и словесности. В частности, на третьей ступени он предлагает соединить изучение понятия о разных состояниях человеческой души, изображаемых в поэзии (элегия, ода) с сопоставлением старых и новых, церковнославянских и русских слов по форме и по смыслу. Примеров удачных параллелей множество.

Но наряду с этим проект программы имеет ряд существенных недостатков. Прежде всего, в подавляющем большинстве случаев Анненский не конкретизирует то, как проводить сопоставления, далеко не все из предлагаемого может быть реализовано на практике, отдельные положения несколько трудны для понимания. Все это позволяет говорить о том, что программа курса «русской филологии» в целом не решает проблемы интеграции русского языка и литературы, оставаясь лишь декларацией о намерениях.

Следует отметить, что сообщение И. Ф. Анненского было сделано не с информативными целями. Предполагалось обсуждение его общих и конкретных положений. И оно действительно происходило, но при этом большинство учителей не согласилось с мыслями Анненского, а часть восприняла из его доклада только тезис о том, что сведения по теории словесности должны сообщаться

³⁹ Там же. - С. 21.

попутно с курсами грамматики и словесности. Предложения Анненского о трех ступенях в преподавании теории словесности, о путях интеграции русского языка и словесности в школе не нашли отклика, детально не рассматривались. Учителя-словесники той эпохи оказались не готовы к серьезному размышлению над поставленными Анненским проблемами, его проект был реализован, да и то, вероятно, лишь отчасти только в его учительской практике.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Проект курса теории словесности, предложенный И. Ф. Анненским, резко выделяется на фоне однотипных пособий по данному предмету того времени. Его подход к этому курсу был безусловно новаторским и уникальным. И. Ф. Анненским одним из первых в истории методики так остро поставлена проблема сопряжения уроков русского языка и словесности, необходимости их объединения, сделана попытка предложить конкретный план для соединения их на основе курса теории словесности. Тот факт, что эта проблема «до сих пор не получила своего положительного решения»⁴⁰ делает возможным признать выдающееся значение этих методических разработок Анненского, диктует необходимость более пристального изучения, чем это сделано в нашей работе.

⁴⁰ Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Часть 1. 1900 – 1940-е годы. - Оренбург, 1999. - С. 47.

§ 5. Творческие письменные и устные работы в методической системе И. Ф. Анненского

Интерес к творческим работам учащихся обострился в русской школе в конце XIX — начале XX века в связи с тенденцией обновления преподавания словесности, появлением новых методических работ. Внимание к творческим работам учащихся обычно обостряется в то время, когда ставится вопрос о необходимости активного участия детей в учебном процессе, когда ученик рассматривается в качестве полноправного субъекта обучения, поднимается проблема сотворчества учителя и ученика. Происходит это в переходные периоды жизни общества, когда более важной становится личностная позиция, оценка событий, определенность мнения. Период конца XIX — начала XX века в России безусловно является таким периодом.

Вопрос об ученических творческих работах занимает в методике И. Ф. Анненского значительное место. Как верно отмечает Г. С. Меркин: «Задолго до введения в школьную программу уроков развития устной речи И. Ф. Анненский настаивал на необходимости развития у учащихся чувства речи»¹.

Под чувством речи (иначе — языковым чутьем или *sprachefuhl*) Анненский понимал силу, «которая заставляет человека, помимо сознания, правильно напасть на слово, на форму»². Причем он подчеркивал, что языковое чутье — «сила в высокой степени драгоценная, потому что она открывает нам возможность творчества с одной стороны, и понимания творчества с другой»³. В зависимости от ряда условий чувство речи может ослабевать или развиваться. Ослабление языкового чутья происходит:

¹ Меркин Г. С. Указ. соч. - С. 16.

² Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. — 1890. - № 1. - С. 26.

³ Там же. - С. 27.

- под влиянием иноязычных грамматических систем;
- от отсутствия привычки думать на своем родном языке;
- от недостатка упражнений в речи.

Условия, способствующие развитию чувства речи, имеют, по мнению Анненского, объективную и субъективную сторону. «Объективная сторона — достоинства речи в окружающей человека среде и родная поэзия в ее действии на человека. Субъективная — восприимчивость и чуткость к поэтической, национально-художественной стихии в речи. Высшей степенью языкового чутья всегда обладали поэты. <...> Чем выше в человеке чуткость и восприимчивость (их не надо смешивать с подражательностью), тем оригинальнее его язык, тем тоньше его языковое чутье. Чем меньше в человеке восприимчивость, тем более подчиняется он речи окружающей среды»⁴, - считает он. Исходя из подобного понимания чувства речи, Анненский формулирует задачи школьного образования в этом направлении. Прежде всего он полагает, что «дело школы поставить <...> любовь к родной речи на правильную дорогу, и дело школы же воспользоваться массой точек соприкосновения между родной речью и душевным миром человека для всестороннего духовного развития»⁵. Школа, по его мнению, должна стремиться к совершенствованию речи учащихся, «повышать среднее языковое чутье»⁶ в русском обществе. Анненский замечает при этом: «Школа имеет одною из своих задач содействовать литературе и народной поэзии в их влиянии на языковое чутье учащихся, но она имеет еще одно средство, ей по преимуществу принадлежащее: она может развивать непосредственно богатый лингвистический источник,

⁴ Там же. - С. 28.

⁵ Там же. - С. 26.

⁶ Там же. - С. 31.

существующий в каждом человеке, обнаруживать его и упражнять его языковое чутье»⁷.

Действительное же положение дел в школе в этой области почти катастрофическое. «Развитию нашего устного слова очень мало помогала до сих пор и школа»⁸, - с горечью замечает Анненский. В преподавании русского языка и словесности, по его мнению, «нет обнаружения внутреннего мира, т. е. главного содержания всякой живой речи»⁹. «Все мы в лучшую пору восприимчивости должны были посвящать часы самой свежей работы учебникам, т. е. книгам нелитературным по самому существу»¹⁰, для которых «хороший язык считается напрасной роскошью»¹¹. Совершенно неправильным является, по Анненскому, положение, когда «мысль нашего ученика и говорение его постоянно прикованы»¹¹ к учебнику. Не лучшее положение и с письменной речью. «Курс словесности поставлен у нас несколько обособленно от развития в учениках чувства речи и выработки их стиля. Три года (4-6 кл.) ученикам не говорят ни о Пушкине, ни о Гоголе, тем менее о Тургеневе и Гончарове, этих корифеях современной прозы»¹², - отмечает он. Следствием такого положения вещей является отсутствие в русском обществе образцовой устной речи, литературного стиля.

В школе большая редкость, чтобы ученик свободно и, вместе с тем, серьезно выражал свои мысли или впечатления. Необходим разговор ученика с учителем, являющийся в повседневной практике

⁷ Там же. - С. 31.

⁸ Анненский И. Ф. Бальмонт-лирик // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 96.

⁹ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. - 1890. - № 1. - С. 31.

¹⁰ Анненский И. Ф. Бальмонт-лирик // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 96.

¹¹ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. - 1890. - № 1. - С. 31.

¹² Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание // Русская школа. - 1895. - № 2. - С. 98.

«чем-то вроде отдыха от занятий», «сделать частью урока»¹³. В интересах развития письменной речи учащихся «их нельзя оставлять ни в одном классе без изучения художественных образцов русской поэзии и прозы»¹⁴. То есть, для изменения существующего положения вещей необходимо, по Анненскому, изменить подход к письменным и устным работам учащихся.

Прежде всего, нужно создать систему письменных и устных работ, в которой обе части составляли бы единое целое и служили одной цели — развитию речи учащихся. Основание для этого заложено в том, что «слово устное и письмо слиты неразрывно»¹⁵. И. Ф. Анненский считает, что «письменную работу следует теснее сблизить с устным обучением и подчинить ее этому последнему»¹⁶. Он предлагает изменить существующую практику, когда письменные работы практически вытесняли устные (об этом см. в § 2 настоящей главы). «Общее число письменных упражнений творческого характера должно относиться к числу подобных же устных, как 1:5 или 6»¹⁷, — считает Анненский.

И. Ф. Анненский был сторонником такого подхода, при котором письменные и устные работы должны быть не испытанием, а упражнением. В противном случае нарушается основной принцип школы — принцип массовой, взаимной, перекрестной работы¹⁸. Кратко остановимся на предлагаемых им письменных упражнениях по русскому языку. Они имеют в его системе по сути дела служебную роль, т. к. основная тяжесть падает на сочинение, которое служит

¹³ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка// Русская школа. — 1890. - № 1. - С. 31

¹⁴ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание// Русская школа. — 1895. - № 2. - С. 98.

¹⁵ Там же. - С. 98.

¹⁶ Там же. - С. 89.

¹⁷ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка// Русская школа. — 1890. - № 1. - С. 38

¹⁸ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание// Русская школа. — 1895. - № 2. - С. 89.

стилистическому и эстетическому развитию учащихся. Ближайшая же цель преподавания русского языка в школе, по Анненскому, заключается в следующем: «Мы должны научить юношу правильно писать по-русски и излагать свои мысли и знание последовательно, языком чистым, естественным и, насколько это возможно, красивым»¹⁹. По верному замечанию Г. С. Меркина, И. Ф. Анненский формулирует «в качестве сверхзадачи выработку у ученика собственного стиля речи»²⁰. В связи с этим следует отметить, что И. Ф. Анненский считает неверным перенесение центра тяжести в курсе русского языка на изучение орфографии. Он полагает, что «единственная целесообразная нормальная работа для привития правильных очертаний — это списывание с книги»²¹. Анненский предлагает разнообразить эту работу: «ведь рядом со списыванием идет выписывание, выборки, выделение главного, отделение рассказа от описания, монолога от диалога и т. п.»²². Кроме того, им предлагается выписывание из басен имен говорящих, с подразделением их на людей, животных и вещи, выписывание из нескольких басен слова лисы, действия волка, признаки обезьяны и т. п. «Для более взрослых могут предлагаться сочинения на тему в роде следующей: «Отношение Пушкина к Москве (Петербургу, деревне) по его стихотворениям». Все сочинение должно состоять из систематизированных выписок»²³. Также старшеклассники могут выполнять следующие задания: составление конспективного изложения из фраз автора, нахождение ответов на определенные вопросы и выписывание их (при этом нужные орфограммы могут повторяться в вопросах и ответах), нахождение текстов,

¹⁹ Там же. - С. 90.

²⁰ Меркин Г. С. Указ. соч. - С. 19-20.

²¹ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание // Русская школа. - 1895. - № 2. - С. 92.

²² Там же. - С. 92.

²³ Там же. - С. 92.

соответствующих рисункам, в иллюстрированных книгах, нахождение в тексте фраз, подтверждающих или опровергающих трактовку, которую дает художник мысли автора. Для упражнения «умения правильно расставлять знаки препинания» полезно, по мнению Анненского, «расставлять знаки в тексте, напечатанном без interpункции»²⁴. Таким образом, мы видим, что он стремится соединить изучение орфографии и пунктуации с умственным развитием учащихся, создать систему разнообразных заданий. Подробное рассмотрение данного вопроса не входит в наши задачи.

Центральное место в системе письменных и устных работ должны, по мнению Анненского, занимать работы творческие. Он замечает, что творческие способности проявляются в ребенке очень рано, но когда ребенок начинает учиться в школе, мир его деятельности значительно суживается: «разговоры заменяются вопросами с ответами полными и неполными; рисование сцен и ландшафтов заменяется полезным, но скучнейшим счерчиванием линий и простейших фигур; длинные рассказы, которые читались ребенку, заменяются крошечными побасенками Родного Слова или Детского Мира, которые разбираются, разъясняются до бесконечности, сочинительство тоже откладывается в сторону и надолго; вместо него является «проверочная» диктовка, переложение стихотворных фраз в нестихотворные, составляются письменные ответы на вопросы: «Когда выставляется первая рама?» - «Первая рама выставляется весною». «Куда залезла голодная кума лиса?» - «Голодная лиса залезла в сад» и т. п.»²⁵

Учебный предмет по сути дела никак не соотносится с внутренним миром ребенка, с особенностями его развития. Тем самым школа вредит эстетическому чувству, языковому чутью детей.

²⁴ Там же. - С. 94.

²⁵ Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. - СПб., 1888. - С. 19-20.

Конечно же, это имеет отрицательные последствия: «А между тем, способность, которую проявляет ребенок до школы, без упражнения слабеет, фантазия и наблюдательность не получают правильных норм для развития. А если эта способность сильна, то ученик сам по себе, не направляемый, не проверяемый, вкривь и вкось сочинительствует, и то, что казалось забавным в 6-7 лет, в 12 оказывается часто плачевным»²⁶. Поэтому Анненский считает необходимым предлагать учащимся сочинения, начиная с первых классов гимназии.

Сочинения И. Ф. Анненский относит к активному моменту в преподавании. Оно «помогает эстетическому развитию ученика: во-первых, ученик практически (а значит прочно) знакомится с простейшими формами литературного, в частности, поэтического творчества, во-вторых, оно является практическим упражнением в поэзии языка (метафора, аллегория, сравнение, эпитет и т.д.)»²⁷. Сочинение является формой эстетической деятельности учащихся. В нем ученики могут свободно размышлять, высказывать свои мысли. В сочинении находит отражение внутренний мир ребенка, его видение окружающего мира, художественных произведений. Поэтому, видимо, «поэзии наши, в огромном большинстве случаев, любят сочинительствовать»²⁸. Самое важное значение сочинения заключается, по Анненскому, в том, что «сочиняя, ученик ищет соответствия между своим субъективным миром, своими чувствами, мыслями, идеалами и тем миром художественного творчества, который открылся ему в произведениях поэзии, подвергнутых анализу и освещенных теоретическим и историческим курсом литературы»²⁹. И. Ф. Анненский справедливо утверждает невозможность

²⁶ Там же. - С. 20.

²⁷ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. - 1892. - № 11. - С. 84.

²⁸ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание // Русская школа. - 1895. - № 2. - С. 96.

²⁹ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. - 1892. - № 11. - С. 84.

«творческого акта» в строго регламентированное время, на строго заданную и, как правило, сложную, требующую тщательной подготовки тему»³⁰. Если сочинение пишется в классе, то ученик жертвует обычно его внешней стороной: каллиграфией, орфографией, стилем, что, по Анненскому, недопустимо. Поэтому он предлагает преимущественно задавать сочинения на дом. Это, безусловно, дает больше возможностей для творчества учащихся, для развития их чувства речи.

Чрезвычайно большое внимание уделяет И. Ф. Анненский в своих работах вопросу об устных сочинениях на уроках словесности. Эта форма сочинения была непопулярна среди учителей и не имела широкого распространения в русской школе конца XIX – начала XX века (об этом – см. в § 2 настоящей главы). И. Ф. Анненский впервые создает систему устных сочинений, детально ее разрабатывает. «Рано или поздно, но мы неизбежно придем к устным сочинениям, как многообразно-полезной форме упражнений»³¹, - пишет он. Особое внимание обращает он на устные сочинения по личным впечатлениям учащихся. В них ученик должен рассказывать *«то, что было, или что он сам знает, чувствовал, наблюдал»*³². Рассказ, по мнению Анненского, наиболее естественная форма изложения мыслей у ребенка, на нем ученик должен упражнять свое языковое чутье. Темы этих устных сочинений могут быть примерно следующими: как он начал учиться, как он проводит воскресенье, где и как жил на даче, как учился кататься на коньках, что ему понравилось и что не понравилось в Зоологическом саду? Для детского языка такая работа незаменима: сочинения «связывают речь человека с миром понятий и представлений, с душой человека, а не с другой речью, чужой, не с

³⁰ Меркин Г. С. Указ. соч. - С. 16-17.

³¹ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание // Русская школа. – 1895. - №2. - С. 97.

³² Анненский И. Ф. Об образовательном значительном родного языка // Русская школа. – 1890. - №1. - С. 34.

формой»³³. В устном сочинении по личным впечатлениям, по мысли Анненского, является «естественный способ выражения; искреннее чувство вызывает и лучшие, удачайшие слова, своя мысль ищет своих форм; к своему произведению поневоле отнесешься внимательнее и любовнее»³⁴, дети «поневоле будут руководствоваться в способе изображения своим языковым чутьем»³⁵.

Анненский предлагает и устные сочинения на литературные темы. Они отличаются в его системе от обычного устного ответа по словесности прежде всего тем, что их стилистическая и ораторская форма должна быть заранее выработана. Устному сочинению «должен предшествовать письменный план, который представляется учителю до начала речи»³⁶. «Устные сочинения должны отличаться от письменных не столько по характеру темы, сколько по ее объему»³⁷, - считает Анненский. Он предлагает выбирать в качестве тем небольшие, частные вопросы, связанные с известным литературным произведением и не требующие детального и сложного разбора. Например, отношение эпилога «Полтавы» к самой поэме. «Устное сочинение, произнесенное в классе, дает естественный материал для совместной классной работы»³⁸, - считает Анненский. Рассказ ученика может быть дополнен замечаниями учителя и учеников, после сочинения следует обсуждение не столько по содержанию, сколько по форме и слогу. Ученики должны записывать за говорящим, отмечая выражения неточные, неясные, вообще неудачные, а также те, которые им особенно понравились»³⁹. Иногда учитель должен рассказывать что-нибудь от себя. «Его рассказ должен быть как

³³ Там же. - С. 36.

³⁴ Там же. - С. 36.

³⁵ Там же. - С. 35.

³⁶ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание // Русская школа. - 1895. - №2. - С. 97.

³⁷ Там же. - С. 100.

³⁸ Там же. - С. 97.

³⁹ Там же. - С. 97.

модель заботливо отделан»⁴⁰, - настаивает Анненский. Особенно важно это при сочинении по личным впечатлениям.

Фактически И. Ф. Анненский предлагает форму работы, соответствующую творческой природе речи. В свободной, живой беседе ученики рассказывая, дополняя и слушая друг друга и учителя, совершенствуют свое чувство речи. То место, которое отводит Анненский учителю при использовании на уроках устного сочинения, позволяет говорить о сотворчестве учителя и учеников на уроке. На наш взгляд, система устных сочинений, разработанная И. Ф. Анненским, носит уникальный характер и имеет огромное значение в его методической системе.

Как уже отмечалось выше, устные сочинения почти не использовались в повседневной практике учителей-словесников, идеи Анненского в этой области также оказались невостребованными в русской школе того времени. Но, вслед за Анненским, устному сочинению уделял серьезное внимание А. Д. Алферов. На наш взгляд, А. Д. Алферов испытал непосредственное влияние методики Анненского. Так, в его методике устных сочинений предпочтение отдается сочинениям по детским впечатлениям, работа над ними должна вестись всем классом. Алферов также предлагает учащимся «набрасывать несколько главных положений на бумагу»⁴¹, говорит о кратком объеме сочинений. Тем самым выясняется, что Анненский оказал влияние не только на методику 2-й половины XIX века (о чем см. в § 5 главы II), но и на современную ему методику.

И. Ф. Анненский говорил, что устные сочинения, несмотря на их значимость для развития речи ребенка, смогут оказать реальное воздействие на нее только в единой системе с письменными.

⁴⁰ Анненский И. Ф. Об образовательном значительном родного языка// Русская школа. - 1890. - №1. - С. 35.

⁴¹ Алферов А. Д. Родной язык в средней школе (опыт методики). - М, 1911. - С. 264.

«Принцип развития живого и свободного выражения может быть применен не только к устной, но и к письменной речи ребенка»⁴², - утверждает он.

Анненский подвергает резкой критике ряд творческих письменных работ, распространенных в школьной практике. Прежде всего он считает бессмысленным переложение стихов в прозу. Выполняя эту работу, «ученик не приучится свободно выражаться. Его фраза <...> явится искажением хорошей фразы: его оборот окажется бледной и неверной передачей живописного оборота Пушкина или Крылова; к тому же в подобном переложении не будет единства и связности»⁴³. Сковывает свободное выражение ученика и сочинение по образцам. Художественные произведения, рассматриваемые в качестве образцов, на которые ученик должен ориентироваться при написании сочинения, по мнению Анненского, «подавляют творчество, вызывая лишь на убогое, чаще всего карикатурное подражание, может быть, тоже не бесполезное, но уже не свое»⁴⁴. При этом Анненский выступает резко против и другой крайности. Рассматривая хрестоматию В. Чернышева «Школьник», он замечает: «А тут еще такое (далеко ли отстоящее от схоластических) требование составителя, как то, которое мы читаем на с. 231: «опишите тот уездный городок, который вы знаете (дайте подробное описание города и жителей, но без насмешливости, которая есть у Гоголя)». Не угодно ли вам будет перебить свое настроение, переделать свой вкус, уничтожить в душе все, что в нее запало гоголевского, и все же неизбежно подпадая влиянию образца, писать свое обезличенное описание без обязательных юмористических

⁴² Анненский И. Ф. Об образовательном значительном родного языка// Русская школа. - 1890. - № 1. - С. 36.

⁴³ Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. - СПб, 1888. - С. 21.

⁴⁴ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: В. Чернышев. Школьник. Русская учебная хрестоматия. - СПб, 1907// ЖМНП. - 1907. - Ч. 10, август, отд. III. - С. 228.

штрихов»⁴⁵. То есть, Анненский считает сочинение по образцам прямо вредным для чувства речи ребенка, видит как в требовании подражания образцовым сочинениям, так и в требовании полного отсутствия такового, проявление школьной схоластики. Сочинение по образцам нужно, по его мнению, изъять из школьного обихода. А для того, чтобы ученик не эмансипировался от влияния хороших образцов (прозы Гоголя, Пушкина, Аксакова, Тургенева, Гончарова и др.), учитель должен заботливо наполнять его душу этим художественным материалом. К тому же Анненский считает, что «возраст детский останется всегда возрастом подражательным, а влияние образцов окажется даже действительнее, если ребенок будет пользоваться ими для сочинений *бессознательно* (они, значит, стали его умственным капиталом, частицей его души) или по *своему желанию*, вместо того, чтобы по заказу учителя, переделывать эти образцы в своих «переложениях», часто наперекор собственному вкусу, оскорбляя свою чуткость и нарушая цельность художественных впечатлений»⁴⁶.

Подвергает Анненский критике и очень распространенные во 2-й половине XIX века сочинения по пословицам. Надо отметить, что сочинения по пословицам хорошо зарекомендовали себя в методике XX века. Они безусловно дают возможность для творчества, имеют корни в сознании ребенка!¹ Но в современной Анненскому школе сочинения по пословицам были шаблонными, «без проблеска творчества и оригинальности»⁴⁷, при написании их ученики искусственно ставили себя в наивное, непосредственное отношение к так называемым «перлам народной мудрости»⁴⁸. От учеников в повседневной школьной практике требовалось не творческое

⁴⁵ Там же. - С. 228-229.

⁴⁶ Анненский И. Ф. Об образовательном значительном родного языка// Русская школа. - 1890. - №1. - С. 37.

⁴⁷ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание// Русская школа. - 1895. - №2. - С. 100.

⁴⁸ Там же. - С. 101.

осмысление пословицы, не серьезное размышление на тему, а воспроизведение заданных темой прописных истин. Тем самым и рождается искусственность со стороны ученика, а где искусственность, там нет места творчеству, развитию чувства речи. Именно поэтому Анненский считает эти темы излишними в русской школе.

Также Анненский предлагает избегать исторических тем и отвлеченных, построенных на предрешенном вопросе: «Почему слепой несчастнее немого?», «Почему поэзия есть высшее из искусств?». По верному замечанию Анненского: «Подобные темы приучают юношу к софизмам, т.е. к искусственному подбору доказательств для подтверждения такой мысли, которая не имеет корней в его сознании»⁴⁹. Разрабатывая же историческую тему, ученик, по мысли Анненского, «может легко запутаться в слишком обильном фактическом материале и, вместо сочинения, т.е. рассуждения, у него выйдет тогда своего рода исследование; а не то, еще хуже, он проявит верхоглядство, претенциозность»⁵⁰. Тем самым здесь нет места творчеству в сфере речи.

Развитию речи учащихся, по мнению Анненского, способствуют прежде всего сочинения не на литературные темы и сочинения по личным впечатлениям учащихся, которым он уделяет наибольшее внимание в своих статьях. Кроме того, в этой связи Анненский рассматривает и перевод с иностранного языка на русский. Об этой форме работы — см. в § 3 главы II.

Сочинения по личным впечатлениям «дают ребенку возможность свободно выражать свои мысли и наблюдения; они способствуют и расширению поля его наблюдений и впечатлений»⁵¹, по отношению

⁴⁹ Там же. - С. 100.

⁵⁰ Там же. - С. 101.

⁵¹ Анненский И. Ф. Об образовательном значительном родного языка// Русская школа. — 1890. - №1. - С. 37.

же к языку, по мнению Анненского, они имеют то неоспоримое преимущество, что «приучают к естественному и правильному выражению мысли»⁵². Анненский считает, что сочинения по личным впечатлениям можно предлагать учащимся, начиная с младшего школьного возраста (как и устные сочинения). Нужно, по его мнению, выбирать темы, которые будут по силам ребенку и которые не требуют от него заимствований, пособий, громких фраз. Ученик при написании сочинения знает, что оно должно выдержать проверку. И. Ф. Анненский предлагает для примера 40 тем, рассчитанных на среднего петербургского ученика 11-14 лет:

а) Рассказы: 1) Первый день в школе; 2) Последний экзамен; 3) Веселый день; 4) Грустное воспоминание; 5) Переезд на дачу; 6) По железной дороге; 7) Как я провел лето? 8) В ожидании светлого праздника; 9) Накануне именин; 10) С каких пор я себя помню? 11) Как меня учили читать? 12) Как я учился кататься на коньках? 13) Первая поездка в театр (цирк); 14) Поездка в Зоологический сад.

б) Описания: 15) Наш класс; 16) Красивое здание; 17) Окрестности Петербурга; 18) Летний сад; 19) Вербы у Гостиного двора; 20) Петербургская оттепель; 21) Первый весенний день;

22) Памятник Петру I; 23) Памятник Екатерине II; 24) Памятник Крылову.

в) Сопоставления: 25) Большая улица и закоулок в осенний вечер; 26) Извозчик и кучер; 27) Дворовая и комнатная собака; 28) Нева и каналы; 29) Праздник и будни; 30) Зимние и летние удовольствия; 31) С дачи на дачу; 32) Животное — враг и друг человека;

г) Выражение мыслей, вкусов и желаний: 33) Какие книги я прежде любил и какие люблю теперь? 34) Кем я хочу быть? 35) Любимое занятие; 36) Чего бы я теперь для себя хотел? 37) Хороший

⁵² Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. - СПб, 1888. - С. 21.

человек; 38) Кто несчастнее, слепой или глухой? 39) Счастливец; 40) Лгун.

Очень важно, что Анненский считает, что сочинения по личным впечатлениям «должны идти через весь курс, видоизменяясь и усложняясь: меняется форма, меняются и темы»⁵³. И. Ф. Анненский распределяет темы согласно возрастным особенностям учащихся.

«Для младшего возраста в основе лежит рассказ и мир собственных наблюдений и впечатлений; в старшем сюда присоединяются рассуждение, описание, речь, наконец; самые темы берутся из большого отдела: тут и науки, и прочитанные книги, и изученные в классе произведения, к которым теперь, при нормальном ходе развития, ученик относится уже объективнее, с точки зрения эстетической, нравственной, исторической. Ученику младшего класса я дам тему: «Прогулка по петербургским улицам», ученику старшего - «Мысли и чувства, которые возбуждал в Пушкине Петербург». Если дать ученикам теперь эту тему, они станут перелагать слова Пушкина в его вступлении к «Медному всаднику»; они станут перелагать слова, потому что не умеют излагать мыслей, чувств, наблюдений и смешивают их со словами; а ученики, которые пройдут школу указанных мною упражнений, найдут для этой темы в своих привычках твердую почву: они скажут, как сами почувствовали и поняли Пушкина и его отношение к Петербургу, а ведь больше ничего нам и не надо от ученического сочинения. Ученик младшего класса получит тему «Наш класс» (для простейшего описания), в старшем я предложу вопрос: «Какое значение может иметь для ученика правильно понятое классное товарищество?». Младший ученик расскажет мне, какие книги он читает с особым удовольствием, старшему я предложу тему: «Какие изменения он замечал в своем

⁵³ Анненский И. Ф. Об образовательном значительном родного языка // Русская школа. — 1890. - №1. - С. 38.

вкусе к чтению?»⁵⁴ — предлагает он. Такая система работы позволяет ученику овладеть различными формами сочинения, постепенно совершенствуя свой стиль, свое умение излагать мысли и чувства, он развивает в себе чувство речи. Последовательность тем сочинений, предлагаемых ученикам, не мешает, а напротив, помогает систематическому курсу словесности. Анненский предлагает темы сочинений с учетом возрастных особенностей учащихся, причем их характер и степень сложности меняется сообразно возможностям возраста.

Также следует особо отметить, что Анненский считает неуместным по отношению ко всем подобным сочинениям устанавливать общей нормы, «потому что здесь должна сказаться индивидуальность ребенка, его умственные наклонности»⁵⁵. Он приводит следующий пример: «Положим, три мальчика пишут на тему «зимние и летние удовольствия». Один возьмет для примера одно удовольствие зимнее и одно летнее и ограничится этими двумя картинками. Другой будет сравнивать, анализируя преимущества зимы и лета, так сказать, по черточкам. Третий захочет захватить предмет, как можно шире, и станет перебирать какие только слышал зимние и летние удовольствия, вскользь касаясь их всех»⁵⁶. Анненский полагает, что «все три формы будут совершенно законны, и ставить одну в пример другим, мне кажется, неправильно»⁵⁷. То есть ученику предоставляется полная свобода в раскрытии темы. Важно лишь, чтобы она была раскрыта. Здесь мы видим внимание Анненского к индивидуальности ученика, его мышления. Только поставив ученика в условия, при которых он может свободно излагать свои мысли и

⁵⁴ Там же. - С. 38.

⁵⁵ Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. - СПб, 1888. - С. 22.

⁵⁶ Там же. - С. 22.

⁵⁷ Там же. - С. 22-23.

чувства, не поддаживаясь под определенную схему, можно способствовать развитию его языкового чутья.

И. Ф. Анненский предъявляет к сочинению ряд требований. В младшем возрасте, по его мнению, требовать плана невозможно, но в последующих классах это требование обязательно. «От ученического сочинения мы требуем прежде всего плана, а потом простоты и дельности»⁵⁸, - пишет Анненский. «Я не боюсь в ученическом сочинении известной приподнятости, риторичности, юношеской склонности к фразе <...> Юноша должен быть немного приподнят и восторжен, а потому и речь его – несколько риторичной. Это такое же законное явление, как громкий смех и резвость у ребенка. Простота и дельность в сочинении нарушается не фразой, не лишним восклицанием или неуместной гиперболой, а претензией. Сочинение не должно пародировать ни романа, ни диссертации, оно должно оставаться ученическим рассуждением»⁵⁹, - продолжает он далее. Таким образом, Анненский требует от сочинения ученика соответствия жанру. Сочинение должно быть прежде всего сочинением.

Поэтому Анненский придает такое значение плану, который «должен показывать понимание темы в ее объеме и содержании, в целом и частях; план намечает и материал, и форму, и логический строй работы, показывает, что думает ученик, а сочинение иногда показывает лишь, что он умеет сказать о данной теме»⁶⁰. Данным требованиям должны соответствовать и сочинения по личным впечатлениям, и сочинения на литературные темы.

И. Ф. Анненский считает целесообразным разбор сочинений по личным впечатлениям учителем в классе «и особенно вместе с

⁵⁸ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание / Русская школа. - 1895 - №1. - С. 96.

⁵⁹ Там же. - С. 96.

⁶⁰ Там же. - С. 96.

классом»⁶¹. Разбор учителя распадается на две части: 1) разбор по содержанию: кто подметил в предмете или явлении больше признаков? у кого выбраны признаки более характерные? 2) разбор по форме: здесь учитель постоянно справляется с языковым чутьем учеников, заставляя их подыскивать соответственные слова и выражения вроде или лучше тех, на которые обращается их внимание⁶². По его мнению, учителю нужно указывать детям на повторы, заставляя ученика подметить и исправить неясности, он предлагает подвергать критике явную бессмыслицу, вычурную претензию, выражения, выхваченные из книг, полупонятные или неуместные выражения. «Неточность в выражениях нужно исправлять и подчеркивать с осторожностью, т. к. часто ребенок по своему уровню не может еще возвыситься до понимания известных оттенков в понятии»⁶³. Лучшее же сочинение по наблюдательности, искренности и простоте формы должно быть прочитано перед классом. Заканчиваться же разбор должен (подобно разбору устного сочинения, о чем писалось выше) читаемым учителем подходящим литературным отрывком или собственным сочинением учителя на эту же тему. Тем самым, мы видим, что система работы над письменным сочинением соотносится в методике Анненского с системой работы над устным сочинением. Здесь также можно говорить о сотворчестве учителя и учеников на уроке, в результате которого должно происходить прежде всего развитие чувства речи, внутреннего мира ребенка.

Серьезное внимание уделяет Анненский и литературным темам. Следует заметить, что в конце XIX – начале XX века они еще не имели повсеместного распространения в школе. (Об этом см. также в

⁶¹ Анненский И. Ф. Об образовательном значительном родного языка// Русская школа. – 1890. - №1. - С. 37.

⁶² Там же. - С. 37.

⁶³ Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. - СПб, 1888, С. 23.

§ 2 настоящей главы.) Поэтому И. Ф. Анненский в своих работах защищает этот вид сочинения. Он пишет, что для сочинений на литературную тему «легче выработать план, материала не надо придумывать, не надо набирать его в чужих фразах, статьях, наполовину понятых отзывах»⁶⁴. Особенная же значимость такого сочинения заключается в следующем: «ученик, когда пишет на литературную тему, может сосредоточиться на самых ярких, прекрасных, поучительных явлениях литературы, что он вчитывается, вдумывается в высокое поэтическое создание, проникается его эстетическими и этическими задачами»⁶⁵. Тем самым сочинение на литературную тему помогает постижению учеником художественного произведения, его особенностей, эстетической природы словесного искусства.

И. Ф. Анненский одним из первых в русской школе предлагал на уроках словесности уделять внимание собственному творчеству учащихся. Выше уже указывалось, что Анненский обращает внимание на присутствие в детях склонности к литературному творчеству: они сочиняют стихи, повести, сценки. «Конечно, это есть творчество отраженное, т.е. чаще всего в работе подражательного характера просто высказывается желание ребенка писать что-нибудь от себя, сочинять «как большие»⁶⁶, материал заимствуется из произведений, которые ему читают, из рассказов, которые он слышит. «Но часто встречаются очень оригинальные приемы в пользовании этим материалом»⁶⁷, - отмечает он. В связи с тем, что многие дети пишут стихи в школьном возрасте, Анненский считает полезным «чтобы

⁶⁴ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание// Русская школа. - 1895. - №2. - С. 100.

⁶⁵ Там же. - С. 100.

⁶⁶ Анненский И. Ф. Об образовательном значительном родного языка// Русская школа. - 1890. - №1. - С. 36.

⁶⁷ Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. - СПб, 1888. - С. 19.

стихотворная форма поэзии допускалась в ученические сочинения»⁶⁸. Ученики могут подавать сочинения в стихах учителю. «Засим должен последовать их внимательный разбор; в этом разборе, на основании разученных истин поэтики и художественных образцов, мог бы принять участие и класс; и в его взглядах блески поэзии выделились бы таким образом из разной шелухи. Хороший, дельный разбор ученического стихотворения помогал бы ученикам вообще в отделении поэзии от стихоплетения и сделал бы их разборчивее по отношению к тем стихам, которые доходят до них через журналы и журналчики и часто бессознательно им нравятся. Писание стихов могло бы быть и прекрасным упражнением в усвоенной отвлеченно теории музыкальности и живописности языка»⁶⁹, - пишет Анненский. Целью этой работы является таким образом формирование у учащихся литературного вкуса, практическое овладение ранее теоретически изученной эстетической деятельностью, развитие чувства речи.

Сочинение собственных стихотворений (как и сочинение на литературную тему) должно следовать за эстетическим разбором художественных произведений, как это ясно из цитированного отрывка. (Эстетический разбор произведений в методической системе И. Ф. Анненского включает рассмотрение музыкальной, живописной и языковой стороны — см. об этом подробно в § 3 главы II).

По рассмотрении системы письменных и устных работ у И. Ф. Анненского мы приходим к следующим выводам. Он создал целостную систему устных и письменных работ на уроках словесности. И. Ф. Анненскому принадлежит одна из первых в методике система творческих работ учащихся, охватывающая все

⁶⁸ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. — 1892. — № 11. — С. 83.

⁶⁹ Там же. — С. 84.

школьные возраста. Именно Анненский впервые поставил эту систему в зависимость от возрастных особенностей учащихся. Одним из первых он писал о необходимости творческого подхода к сочинению, о том, что творческая работа должна носить не контролирующей, а обучающий характер. Им предложена оригинальная система работы над орфографией и пунктуацией, требующая, на наш взгляд, специального изучения. Несомненной заслугой Анненского также является то, что он разработал методику сочинений по личным впечатлениям учащихся, впервые разработал систему устных сочинений, рассматривал сочинение в контексте эстетического развития ребенка, уделял внимание собственному литературному творчеству учащихся. В его методике безусловно осуществляется принцип сотворчества учителя и учеников на уроке. Все это позволяет нам признать систему творческих и письменных работ, созданную И. Ф. Анненским, значительным явлением в методике преподавания литературы XIX-XX веков.

§ 6. Проблема чтения и читательского восприятия ученика в методической системе И. Ф. Анненского

Серьезное внимание уделял И. Ф. Анненский особенностям восприятия учащимися литературных произведений, проблеме чтения, особенно внеклассного. Сходные стремления находим и в методике конца XIX – начала XX века. Эти проблемы подробно рассматривали Е. Рудский, Г. Трошин, И. Одесский, А. Лебедев, А. Флеров, Я. Душечкин, Д. Сигаревич и другие методисты того времени. Одним из первых исследователей психологии читателя, особенностей восприятия произведений художественной литературы была Х. Д. Алчевская. Под ее руководством в 1884-1906 гг. составлено трехтомное издание «Что читать народу?», в которой приведено множество отзывов учащихся о книгах. Одной из целей этого труда была следующая: «Мы силились доказать, что для читателя-простолюдина не следует сочинять специально каких-то особенных книжонок и что ему доступно все великое, прекрасное, талантливое в нашей общей литературе»¹. В предисловии к первому тому Алчевская ставит особенности восприятия в зависимость от «различия миросозерцания людей из различных слоев общества, различной подготовки и возраста»². Следует отметить, что И. Ф. Анненский положительно откликнулся на выход первого тома книги Алчевской. На наш взгляд, это объясняется тем, что искания шли по параллельному руслу. Проблемы, затрагиваемые в этой книге, были актуальны для Анненского. «Кто из педагогов не поблагодарил учительниц-южанок, которые дали нам в сборнике «Что читать

¹ Алчевская Х. Д. Что читать народу? Т. III. - М., 1906. - С. 3.

² Алчевская Х. Д. Что читать народу? Т. I. - М., 1884. - С. 3.

народу?» такой прекрасный материал по детской психологии?»³ — писал он. Впоследствии Н. Рубакин выделил следующие факторы, влияющие на восприятие прочитанного: пол, возраст, жизненный опыт читателя, темперамент, переутомление, болезнь, время года, внимание, воображение, способность к образному мышлению. Он считал, что «нет нормального ребенка, из которого нельзя было бы сделать читателя, и читателя не силком, а по доброй воле»⁴. Значительный вклад в решение этих проблем внес в конце XIX — начале XX века Ц. П. Балталон. Он был активным сторонником внеклассного чтения, считал необходимым посвящать ему хотя бы один урок в неделю, влияние же учителя на чтение учеников должно осуществляться с помощью литературных бесед. В методике Балталона предполагалось выяснение восприятия учащимися произведений. Он полагал, что «материал для чтения должен удовлетворять прежде всего эволюционному принципу воспитания — соответствовать степени развития, возрасту и особенностям детского организма»⁵.

Проблема читательского восприятия, взаимоотношения читателя и писателя была одной из центральных в литературной критике И. Ф. Анненского. Особый интерес представляет для нас рассмотрение этого вопроса в «Книгах отражений». «Я же писал здесь только о том, что мной владело, за чем я следовал, чему я отдавался, что я хотел сберечь в себе, сделав собою»⁶, — читаем в предисловии к первой «Книге отражений». То есть Анненский рассматривает не сами произведения, а их отражения в себе и себя в них, он пишет о том, что его лично затрагивает. «Самое чтение поэта есть уже творчество.

³ Анненский И. Ф. Стихотворения Я. П. Полонского, как педагогический материал // Воспитание и обучение. — 1887. — № 5. — С. 109.

⁴ Рубакин Н. Этюды по психологии читательства // Русская школа. — 1910. — № 11. — С. 172.

⁵ Балталон Ц. П. Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе. — СПб, 1914. — С. 15.

⁶ Анненский И. Ф. Книги отражений. — М., 1979. — С. 13.

Поэты пишут не для стоячих вод»⁷, - продолжает он. Читательское восприятие, по Анненскому, носит активный характер, не является механическим. Анализируя особенности новой поэзии, он замечает: «Музыка символов поднимает чуткость читателя: она делает его как бы вторым, отраженным поэтом. Но она будет казаться только бессмыслицей, если, читая нового поэта, мы захотим сохранить во что бы то ни стало привычное нам пассивное состояние, ждущее готовых наслаждений»⁸. Искусство, таким образом, предполагает переживание, вчувствование, а не пассивное восприятие. Искусство — это не монолог, когда писатель говорит, а читатель слушает, искусство — диалог читателя с произведением, диалог заинтересованный, личный. Искусство пробуждает в читателе личные впечатления, чувства, мысли, переживания, соотносимые с изображаемым, помогает ощутить то, что недосказано. Без этого же «творческого настроения» восприятие искусства невозможно. Читатель должен как бы соучаствовать в процессе рождения литературного произведения. В сознании читающего оно, по мысли Анненского, всякий раз рождается заново. «Ни одно великое произведение поэзии не остается досказанным при жизни поэта, но зато в его символах надолго остаются как бы вопросы, влекущие к себе человеческую мысль. Не только поэт, критик или артист, но даже зритель и читатель вечно творят Гамлета»⁹, - утверждает он в статье «Что такое поэзия?». По верному замечанию И. И. Подольской: «Эта мысль Анненского соотносится с концепцией А. А. Потебни о взаимоотношении слова и его восприятия»¹⁰. Соотносится она и с размышлениями Потебни о взаимоотношениях художника,

⁷ Там же. - С. 13.

⁸ Анненский И. Ф. Бальмонт-лирик // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 102.

⁹ Анненский И. Ф. Что такое поэзия? // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 205.

¹⁰ Подольская И. И. Анненский-критик // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 513.

созданного им произведения и того, кто его воспринимает (зрителя или читателя).

«Преклоняет ли художник колена перед своим созданием или подвергает его заслуженному или незаслуженному осуждению — все равно он относится к нему как ценитель, признает его самостоятельное бытие. Искусство есть язык художника, и как посредством слова нельзя передать другому своей мысли, а можно только пробудить в нем его собственную, так нельзя ее сообщить и в произведении искусства; поэтому содержание этого последнего (когда оно окончено) развивается уже не в художнике, а в понимающих.

Слушающий может гораздо лучше говорящего понимать, что скрыто за словом, и читатель может лучше самого поэта постигать идею его произведения. Сущность, сила такого произведения не в том, что разумел под ним автор, а в том, как оно действует на читателя или зрителя, следовательно, в неисчерпаемом возможном его содержании. Это содержание, просцируемое нами, т.е. влагаемое в самое произведение, действительно условлено его внутренней формой, но могло вовсе не входить в расчеты художника, который творит, удовлетворяя временным, нередко весьма узким потребностям своей личной жизни. Заслуга художника не в том *minimum* содержания, какое думалось ему при создании, а в известной гибкости образа, в силе внутренней формы возбуждать самое разнообразное содержание»¹¹, - читаем в работе «Мысль и язык».

Вслед за Потебней Анненский рассматривает художественное произведение не как нечто статическое, пребывающее неизменным. Напротив, его смысл раскрывается по-разному в различные эпохи. «Вещественная сторона поэзии остается неизменной, идеальная, наоборот, осуждена на вечное изменение в пространстве и во

¹¹ Потебня А. А. Мысль и язык// Потебня А. А. Эстетика и поэтика. - М., 1976. - С. 181-182.

времени»¹², - пишет Анненский. «Итак, значит символы — т.е. истинная поэзия Гомера, погибли? О нет, это значит только, что мы читаем в старых строчках нового Гомера, и «нового» может быть, в смысле разновидности «вечного»¹³, - замечает он в другом месте. (Ср. его размышления в научной статье «Афинский национализм и зарождение идеи мирового гражданства». Он пишет о присутствии в трагедиях Еврипида «кое-каких намеков на идею космополитизма», но при этом об отсутствии этой идеи по существу в его произведениях. «Глубокий пафос Еврипида и трогательность его простой и так часто женственной речи могли не раз пошевелить в особо чутких умах слушателей его пьес еще крепко сидящую там перегородку между свободным и рабом, мужчиной и женщиной, эллином и варваром, но до стойков было еще далеко. Другое дело — Еврипид книги, Еврипид в той потенции, которою пользовались люди следующих поколений»¹⁴). В таком подходе заложена возможность личностной читательской интерпретации. Читатель, реализуя заложенные в произведении возможности, открывает его заново, может увидеть в тексте то, что до него никто не видел. В основе концепции Анненского лежит «переосмысление и развитие подтекста художественного произведения в его эволюции <...> Чтение, по Анненскому, есть содумание, сотворчество при различном ходе ассоциаций. Чем шире ассоциативные возможности произведения, тем более неисчерпаемо и совершенно оно в художественном отношении»¹⁵, - справедливо полагает Подольская.

¹² Анненский И. Ф. Художественный идеализм Гоголя// Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 218.

¹³ Анненский И. Ф. Что такое поэзия? // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 204.

¹⁴ Анненский И. Ф. Афинский национализм и зарождение идеи мирового гражданства// Гермес. - 1907. - № 1. - С. 52.

¹⁵ Подольская И. И. Анненский-критик// Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 516-517.

«Мысль Анненского никогда не бывает вполне адекватна мысли художника, о котором он пишет. Она идет по им самим проложенному руслу, ищет подспудное, сталкивается с мыслью писателя, в какой-то момент пересекается с нею и вновь отталкивается от нее, но никогда не сливается с ней полностью. <...> Но эстетически наслаждаясь чужой мыслью, Анненский не только пытается «овладеть» ею, проникнув в ее истоки, но и ввести читателя в те потаенные русла ее, которые, сообщая мысли многозначность, представляют собою ее *нереализованные потенции*»¹⁶. Таковы принципы его интерпретации, которые удачно отмечает И. И. Подольская. По верному замечанию этого исследователя, несмотря на то, что слова Анненского «Самое чтение поэта уже есть творчество» порождены эпохой, он — «один из немногих, кому удалось не только декларировать, но и осуществить этот принцип»¹⁷.

Примером такой творческой читательской интерпретации являются все «Книги отражений». Ограничимся одним небольшим примером из статьи «Проблема Гамлета», являющейся одной из самых ярких интерпретаций Анненского. «А лично я, какого бы Гамлета не смотрел, всегда рисую себе совсем другого актера, вероятно, впрочем, невозможного ни на какой сцене. О, это не был бы тот ярко индивидуальный Гамлет, который, может быть, даже создан актерами. По сцене мой Гамлет двигался бы точно ошупью... Я себе так его представляю... он не играет... он вибрирует... он даже сам не знает, что и как он скажет... он вдумывается в свою роль, пока ее говорит; напротив, все окружающие должны быть ярки, жизненны и чтобы он двигался среди людей, как лунатик, небрежно роняя слова, но прислушиваясь к голосам, звучащим для него одного и где-то там,

¹⁶ Там же. - С. 512-513.

¹⁷ Там же. - С. 512.

теми, которые ему отвечают»¹⁸. Здесь, думается, наглядно видно, что Анненский, отталкиваясь от шекспировской трагедии, рисует образ своего личного Гамлета. Анненский создает художественный образ Гамлета с помощью импульса, которым для него является Гамлет Шекспира. Перед нами — неповторимая читательская интерпретация, в процессе которой читатель становится художником.

Внимание И. Ф. Анненского к читательскому восприятию сказывается с самого начала его педагогической деятельности. Так, участвуя в работе комиссии Педагогического музея военно-учебных заведений, он в 1887-1889 гг. исследовал солдатские записи чтения (по литературным и научным темам). В докладах, сделанных им по этому вопросу, Анненский отмечает, что значение изучения записей заключается в «добывании данных для суждения о том, что и в какой форме может быть предлагаемо в аудиторном чтении», они «дают богатый материал для суждения о мысли и понятиях мало учившегося человека и, сверх того, служат прекрасным источником для характеристики различных особенностей языка и слова в различных углах России»¹⁹. Анненский считает необходимым исследовать восприятие текста солдатами для того, чтобы определить содержание чтения и формы его проведения. Для этого нужно, в свою очередь, знание психологии слушателей, их индивидуальных особенностей.

При рассмотрении конкретных записей («Земная жизнь Спасителя», «Петр Великий», «А. | В. Суворов», «Кавказский пленник», «Чем люди живы», «Два старика», «Упустишь огонь — не потушишь» Л. Н. Толстого) Анненский обращает внимание на различную степень развития и образования, различную среду, из которой вышли слушатели, различную местность, различные

¹⁸ Анненский И. Ф. Проблема Гамлета // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 164.

¹⁹ Анненский И. Ф. Солдатские записи чтения (по литературным темам) // Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1887-1888 гг. - СПб., 1888. - С. 23-24.

культурные чужеродные влияния. Он указывает на то, что для малограмотных «связующим элементом в записи являются картины: к ним приспособливается рассказ»²⁰. Анненский на основании анализа записей приходит к выводу о необходимости четкой композиционной продуманности чтений, присутствия в них стержня. Перегруженность чтения, либо, напротив, излишняя краткость, приводит к тому, что слушатели воспринимают все хаотически, не могут воспринять целого. «Можно подумать, что чтение, не имеющее центра, не может возбуждать живого интереса и не будет иметь того воспитательного значения, как чтение, в основе которого лежит определенная мысль, где подробности, частности группируются вокруг события, врезающейся в память картины»²¹, - пишет он.

Большое значение уделяет Анненский индивидуальным особенностям слушателей (в т. ч. особенностям их языка). Отдельно он рассматривает записи малограмотных и образованных солдат. Анализируя одну из записей, принадлежащей одному из последних слушателей, Анненский пишет: «Откуда эта сухость, это отсутствие перспективы впечатлений? откуда эти шаблонные выражения, похвалы: *примерный да усердный*? Причиной этого в слушателях, получивших кое-какое образование, является, вероятно, отчасти боязнь показаться заинтересованными, пораженными тем, чем можно удивить разве людей, ничего не читавших, боязнь смешаться с малограмотными. Отчасти, здесь, вероятно, участвует развиваемая службой привычка к официальной речи; отчасти, может быть, неверный взгляд на запись, как на исполнение какого-то официального поручения. Нельзя отнести сухость и скупость к отсутствию экспансивности, потому что эта черта не индивидуальная,

²⁰ Там же. - С. 25.

²¹ Анненский И. Ф. Солдатские записи чтения (по темам фактического и научного характера)// Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1888-1889 гг. - СПб, 1889. - С. 17-18.

а отличающая целую категорию образованных слушателей»²². В записях образованных солдат часто отсутствует искренность. Они записывают не то, что чувствуют, не то, как понимают, а то, как, по их разумению, должно чувствовать и понимать. К этому, видимо, приучает их не только официальный слог, но и то образование, которое они получили (об отношении Анненского к догматической системе преподавания — см. в § 1 настоящей главы). Восприятие их сковано, они хотят показать себя иными, чем они есть. Желая выделиться из среды безграмотных, они как будто замыкаются в себе и отталкивают все впечатления. Подобное отношение к чтению и записи (своего рода психологический барьер) существенно искажает его восприятие.

Большое значение придает Анненский непосредственному восприятию. Оно позволяет и малограмотным людям уловить смысл читаемого. Рассматривая одну из записей рассказа Л. Н. Толстого «Чем люди живы», он замечает: «Интересно проследить, как иногда сквозь безграничную наивную форму изложения пробивается понимание весьма тонкое и далеко не поверхностное. Самое трудное для понимания в рассказе Толстого есть, конечно, усвоение мысли о бесконечной справедливости и благодати Божией, которые будто бы нарушаются поступком с родильницей и Ангелом.

Вот что дает нам по этому поводу наша запись:

«В третий раз когда пришла женщина, а с ней две девочки, я улыбнулся на то что, я когда был послан, вынуть из их матери душу но она упросила меня, что как они могут возрос без матерей. Но вот когда узнал я их что самые они и есть я улыбнулся».

Тут нет ни слова о прощении грехов, о немедленном возврате к ангельскому состоянию, как у других: эта улыбка есть признание собственной близорукости, осудивший Всеблагого Бога, и вместе

²² Там же, - С. 18.

радость за живущих, спасенных детей»²³. «Какая разница в живости изложения!»²⁴ – восклицает Анненский по поводу другой записи. В другом месте он цитирует стихи солдата Данилова, «не раз уже упоминавшегося полкового поэта»²⁵:

«Была война в пятьдесят четвертом году
 Много героев погибло тогда в бою
 Много тогда и кораблей пошло ко дну
 А Мать Россия в этом не обеднеет
 В ней много родилось героев
 А также кораблей много в море виднеет»²⁶.

Эти безыскусные, можно даже сказать, безграмотные стихи восхищают Анненского. Ведь солдат пропустил услышанное через себя, оно стало его личным, собственным. Эту непосредственность чувства, эту открытость к восприятию Анненский явно предпочитает шаблонным, стереотипным записям (с выражениями «примерный да усердный»), где личностный взгляд совершенно отсутствует. А именно внимание к личностному восприятию отличает его методическую систему.

По мнению И. Ф. Анненского, учитель в своей практике должен учитывать особенности психологии ученика, его восприятия художественных произведений. «У педагога-критика, - замечает он в статье о Полонском, - два критерия: первый критерий – это психология детской души, второй – требование школьной дисциплины, в широком, конечно, смысле слова. Первый критерий когда-то вовсе не принимался в расчет в педагогической критике, как

²³ Анненский И. Ф. Солдатские записи чтения (по литературным темам)// Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1887-1888 гг. - СПб, 1888. - С. 27.

²⁴ Анненский И. Ф. Солдатские записи чтения (по темам фактического и научного характера)// Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1888-1889 гг. - СПб, 1889. - С. 18.

²⁵ Там же. - С. 24.

²⁶ Там же. - С. 19.

и вообще в деле воспитания. Потом, наоборот, под влиянием односторонне развитых идей Руссо и Песталоцци, он вытеснил второй критерий — внешний. Мне кажется, оба эти критерия должны уживаться и немножко уступать друг другу — делу служат оба. Я не могу не вглядываться в процесс детской мысли, не прислушиваться к интересам, вкусам и мнениям юных читателей. <...> Но мое дело не кончено, если я не предъявляю к материалу чтения моих педагогических требований. Я думаю, что эти требования дисциплины должны служить коррективом к очень шаткой еще психологии детской души»²⁷. Фактически здесь Анненский предлагает сочетать внимание к детской психологии в процессе преподавания с задачами учебного предмета.

Это предполагает изменение подхода к анализу произведения. Он должен учитывать особенности читательского восприятия. Тем самым Анненский по сути дела обозначает отличие школьного анализа от научного. (Изучение произведений в его методической системе должно согласовываться с детской психологией, оно подчинено педагогическим задачам.) Для разбора выбираются Анненским только те произведения, которые могут оказать на детей благотворное влияние (как эстетическое, так и нравственное). Во всех без исключения разборах произведений, написанных им, он подчеркивает педагогическое значение творчества анализируемых писателей. Приведем несколько примеров.

О Полонском Анненский пишет: «Поэт-романтик с чистой фантазией, с той долей реализма, которая неразрывно, кажется, со времен Пушкина связана с русской поэзией, с склонностью к аллегории, с склонностью к немножко приподнятому по временам настроению, а порой к доброй, безобидно-веселой шутке, поэт с

²⁷ Анненский И. Ф. Стихотворения Я. П. Полонского, как педагогический материал. Воспитание и обучение. 1887. - №5. - С. 109.

большой дозой не тенденции, но идейности, поэт искренний, гуманный, мыслящий, не может быть неподходящим для школы в воспитательном отношении»²⁸. «Изящный, идеально-чистый, порой мистический характер» поэзии А. К. Толстого «особенно сродни ранней юности»²⁹, - считает Анненский. «Он роднит Толстого, как роднит Полонского, с тем временем человеческой жизни, когда душа полна неясных и высоких стремлений, когда в уме толпятся начатки, обрывки, эскизы тысячи мыслей, когда глаз ищет идеально-прекрасных образов, ухо ждет мелодичных сочетаний»³⁰. По мнению Анненского, в поэзии Лермонтова «есть <...> особенное, педагогическое обаяние: ей одной свойственна чистота, почти кристальность изображения»³¹. Подобные характеристики дает он и произведениям Пушкина, Достоевского, Гончарова, Гоголя, Майкова, Хомякова, Языкова, Бунина, Потапенко.

И. Ф. Анненский ставит детское чтение в зависимость от особенностей возраста. Следует отметить, что в предложенном им в 1887 году плане изучения теории словесности выделены ступени в постижении этого курса, соответствующие трем возрастным группам. Мотивируя же необходимость изучения того или иного понятия на различных ступенях, Анненский исходит из возрастных особенностей учащихся. (Подробно о курсе теории словесности у И. Ф. Анненского — см. в § 4 настоящей главы). «Кто не знает любви детей к фантастическому? В раннем возрасте чтение это, по-видимому, представляется вполне подходящим — оно гармонирует с мировоззрением, с вкусами, с степенью понимания. Но я не увлекусь

²⁸ Там же. - С. 110.

²⁹ Анненский И. Ф. Стихотворения А. К. Толстого, как педагогический материал // Воспитание и обучение. - 1887. - № 8. - С. 187.

³⁰ Там же. - С. 187.

³¹ Анненский И. Ф. Об эстетическом отношении Лермонтова к природе // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 242.

сказками и постараюсь навести ребенка на другого рода чтение»³², - пишет он. Здесь Анненский утверждает, что при выборе произведений для чтения и анализа нужно учитывать возрастные особенности ребенка, но при этом стремиться развивать его, вести вперед. Этот принцип будет реализован в XX веке в методической системе В. Г. Маранцмана, выделившего три периода развития читателя-школьника. В методике В. Г. Маранцмана анализ литературного произведения, его форма зависят от периода читательского развития. При этом ученикам предлагаются задания, «соответствующие их возрастным и индивидуальным возможностям и в то же время представляющие определенную трудность, которую надо преодолеть»³³.

При выборе произведений для анализа и чтения педагогический императив, по Анненскому, «может варьироваться в частностях»³⁴. «Мы не скажем: вот для такого-то возраста должно быть чтение такого-то рода, для городского мальчика такие-то книги, а для деревенского — другие. Но мы считаем вполне законным рекомендовать произведения сентиментального характера для мальчика с мало развитыми симпатическими свойствами, или запретить чувствительному ребенку чтения про мучеников в Колизее»³⁵, - продолжает он. Нужно развивать в ребенке наименее развитые сферы, не допускать чрезмерности в развитии других, учитывать особенности различных психологических типов.

«Бодрящий аккорд»³⁶ поэзии Полонского, Языкова, А. К. Толстого должен противостоять в школе любимой юношеством

³² Анненский И. Ф. Стихотворения Я. П. Полонского, как педагогический материал // Воспитание и обучение. — 1887. — № 5. — С. 109.

³³ Громцева С. Н., Маранцман В. Г., Мурин Д. Н. Проверочные работы по литературе в 8-10 классах. — М., 1982. — С. 18.

³⁴ Анненский И. Ф. Стихотворения Я. П. Полонского, как педагогический материал // Воспитание и обучение. — 1887. — № 5. — С. 109.

³⁵ Там же. — С. 109-110.

³⁶ Там же. — С. 133.

поэзии, склонной к преувеличению страданий, ноющей, действующей на учеников расслабляющим образом. То есть учитель должен оказывать влияние на восприятие учеников, стремиться, сообразуясь с особенностями их возраста, помогать им избавляться от его издержек.

И. Ф. Анненский наряду с другими методистами конца XIX — начала XX века безусловно стоял у истоков исследований XX века в этой области. Соотнесенность читательского восприятия с изучением произведений литературы в школе подробно рассматривалась в работах В. В. Голубкова, О. Ю. Богдановой, Н. И. Кудряшева, Н. О. Корста, Н. Д. Молдавской, М. Г. Качурина, З. Я. Рез, Н. А. Демидовой и других методистов.

Искания методики XX века нашли наиболее полное воплощение в работах В. Г. Маранцмана, который доказал необходимость учитывания читательского восприятия для выбора пути анализа на уроке, создал систему вопросов на выявление первоначального читательского восприятия, затрагивающую его различные сферы. В своей методике он предлагает систему работы, учитывающую индивидуальные особенности детей, разность их психологических типов.

Следует отметить также, что именно В. Г. Маранцман разграничил школьный и литературоведческий анализ. Целью школьного анализа является, по его мнению, создание читательской интерпретации произведения, сближение авторского мышления и читательского восприятия³⁷. Анализ литературного произведения в школе, по мысли В. Г. Маранцмана, стремится преодолеть возможные конфликты читательского восприятия и художественной мысли произведения. Для осуществления этой цели школьный анализ

³⁷ Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. - Л., 1974. - С. 105.

должен рассматриваться, как взаимодействие читателя-ученика, писателя и учителя, своеобразного посредника между ними.

Движение к этому в русской школе начато И. Ф. Анненским. «Центр каждого поэтического произведения есть идеал — все равно, принадлежит ли оно народу в лице забытого певца или обществу в лице его гениального представителя. Этот идеал, в силу национального единства русского народа, в силу преемственности культуры, в силу сцепления верований, стремлений, симпатий, вкусов, по большей части живет в душе ученика хоть частью своею: оживить и привести в сознание эти точки совпадения есть задача человека, преподающего русскую словесность»³⁸, - считает он. Фактически Анненский пишет о том, что на уроке должна произойти встреча ученика с художественным произведением, состояться диалог между произведением и читателем-школьником, а учитель должен помочь этому диалогу состояться. И. Ф. Анненский первым в русской методике ставит перед собой следующую цель: «Но главная цель моего преподавания будет заключаться в заботе, чтобы ученик «принял в свою душу русское поэтическое произведение», которое не может быть ему вполне чуждо; я буду стараться, чтобы оно не стало для него чем-то внешним, а сделалось «частью его души», для этого придется выделять и подчеркивать в произведении путем разбора те черты, которые могут быть особенно понятны и близки ученику по его развитию, его симпатиям»³⁹. Анненский здесь формулирует очень важную для методики мысль: изучаемое произведение должно стать для ученика своим, должно восприниматься им как лично ему нужное, необходимое, он должен вступить с ним в диалог. Для того, чтобы это стало возможным, учитель должен говорить с учеником на доступном

³⁸ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. — 1890. — № 1. — С. 41.

³⁹ Там же. — С. 41.

последнему языку, обращая внимание на его интересы и предпочтения (в т.ч. литературные), выделяя в анализе черты произведения, которые могут быть ученику созвучны. Это дает возможность для создания на уроке читательской интерпретации произведения (о том, что идеальная сторона поэзии творится читателем, уже писалось выше).

Считая урок центром школьного преподавания литературы, Анненский придавал большое значение проблеме внеклассного чтения, т.к., естественно, хорошо понимал, что на уроке общение ученика с литературой не заканчивается и не должно заканчиваться.

Несмотря на то, что для Анненского «польза от регламентации» внеклассного чтения была «под сомнением»⁴⁰, он предлагал распределить произведения русской литературы по возрастам и рекомендовать учащимся. Он одним из первых затронул проблему соединения классной работы и внеклассного чтения⁴¹. «Учебное заведение, - считает Анненский, - должно заботиться и о библиотеке для учеников, и о сильном руководстве чтением, и об оставлении свободного времени для чтения»⁴². Для пробуждения в учениках интереса к чтению он рекомендует следующие конкретные меры: «1) устройство чтений и литературных вечеров, с чтением драматических произведений по ролям, вместе с призывом учеников сопровождать прочитанное произведение самостоятельным разбором; 2) переводы учащимися произведений иностранных писателей на русский язык и чтение этих переводов на литературных вечерах; 3) содействие учебных заведений ученикам в приобретении по пониженной цене лучших произведений русских и иностранных писателей»⁴³. Эти

⁴⁰ Анненский И. Ф. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии// Анненский И. Ф. Книги и отражений. - М., 1979. - С. 295.

⁴¹ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание// Русская школа. - 1895. - № 2. - С. 99.

⁴² Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании// Русская школа. - 1892. - № 11. - С. 75.

⁴³ Анненский И. Ф. О внеклассном чтении// Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1889-1889 гг. - СПб, 1889. - С. 19.

рекомендации сам Анненский наиболее полно осуществил на практике, будучи директором Царскосельской гимназии. Интерес Анненского к внеклассному чтению также был проявлением внимания к индивидуальным особенностям ученика. Он понимал, что регламентация ни к чему не приведет – необходимо, чтобы чтение стало личной потребностью ученика. И в этом его идеи созвучны лучшим размышлениям лучших методистов того времени.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Методические работы И. Ф. Анненского, затрагивающие проблемы читательского восприятия и чтения учащихся, имеют огромное значение в методике конца XIX – начала XX века. Идеи Анненского во многом превосходят ряд положений современной методики (отличие школьного анализа от литературоведческого, анализ произведения с учетом восприятия ученика, расположение материала с учетом возрастных особенностей, вариативность чтения и заданий в зависимости от индивидуальных особенностей учеников и др.). Именно И. Ф. Анненский стоит у истоков методики создания читательской интерпретации на уроке. Его размышления над проблемой внеклассного чтения остаются актуальными до сих пор.

Глава II. Эстетический анализ в методической системе И. Ф. Анненского

§ 1. Эстетические представления И. Ф. Анненского в его поэтическом искусстве и педагогической деятельности

Эстетическая проблематика имела очень важное значение в жизни И. Ф. Анненского, его литературной и педагогической деятельности. Сам он был, по отзыву Л. Я. Гуревич, «натурой по преимуществу эстетической»¹. Вопросы эстетики были связаны для него с важнейшими вопросами жизни. В письме к А. Н. Веселовскому он пишет о том, что эстетические вопросы для него священны².

В своей деятельности И. Ф. Анненский защищал эстетическое в поэзии, в критике, в школе. Он считал важным разграничить этику и эстетику, которые часто смешивались в научной литературе тех лет. В педагогической статье «К вопросу об эстетическом элементе в образовании» Анненский разграничивает типические чувства в человеке: чувство речи (*sprachgefühl*), чувство правды (совесть), чувство красоты. «Благодаря чувству речи, человек имеет возможность сообщаться с окружающими людьми и постоянно совершенствуется средства как к обнаружению своего душевного мира, так и к познанию душевного мира окружающих. Чувство правды — совесть — есть основа различения человеческих действий на хорошие и дурные. Чувство красоты заставляет человека искать в природе или достигать своей работой приятных впечатлений для глаза и для уха»,³ писал он. В другом месте Анненский отмечает: «Чувство религиозное связано с долгом и верой, эстетическое лежит в свободном и

¹ Гуревич Л. Я. Памяти И. Ф. Анненского // Русская мысль. — 1910. — № 1. — С. 164.

² Лавров А. В. И. Ф. Анненский в переписке с Александром Веселовским // Русская литература. — 1978. — № 1. — С. 179.

³ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. — 1892. — № 11. — С. 68.

сознательном наслаждении красотой»⁴. Художественное творчество, по Анненскому, связано с чувством красоты. «Творчество аморально, и лишь в том случае, когда искусство приспособляется к целям воспитательным или иным этическим, оно руководится чуждыми природе его критериями»⁵, - утверждал он в статье «Бальмонт-лирик». Далее он подвергал критике применение к поэзии требования морализма, но при этом оговаривался: «В какой мере искусство может быть чисто эстетическим, то есть поскольку слово может и вправе эмансипироваться, - этот вопрос, конечно, остается еще открытым. Я думаю, что, во всяком случае, для полноты развития духовной жизни человека не надо бы было особенно бояться победы в поэзии чувства красоты над чувством долга»⁶. (Ср. в письме Е. М. Мухиной: «Зачем я пишу Вам все это? Все эти эстетические вопросы затушевались для Вас моралью. Мне жалко вашей души. Нет, не думайте, что жалко из ревности, потому что она уходит от моей, - от нашей голубой шири. Мне грустно, потому что она обрывает свои крылья»⁷). Невнимание к эстетическому, отрицание его значимости приводит, по Анненскому, к ослаблению чувства красоты в человеке, отрицательно сказывается на его развитии. В свою очередь, способность переживать эстетические эмоции, эстетически наслаждаться произведениями искусства, окружающим миром вне моральных категорий (они, по Анненскому, чужеродны эстетическим) может привести человека к просветленности, «которая составляет главный признак создания эстетически-прекрасного»⁸. «Просветленность — это как бы победа духа над миром и Я над не-Я, и созерцающий произведение искусства, участвуя в торжестве художника, минутно живет его радостью. При

⁴ Там же. - С. 69.

⁵ Анненский И. Ф. Бальмонт-лирик // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 111.

⁶ Там же. - С. 111.

⁷ Анненский И. Ф. Письмо к Е. М. Мухиной от 08.03. 1907 г. // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 475.

⁸ Анненский И. Ф. Портрет // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 14.

этом радость созерцания столь же несоизмерима с той, которую дает нам жизнь, насколько сострадание наше лишь художественно существующим лицам мало похоже на жгучее чувство боли и обиды за угнетенных вокруг нас людей. Первое расширяет и просветляет людям горизонт, второе напрягает мускул правой руки. Наша радость, наша жалость и наш страх в области прекрасного не только совместны, но даже в известной мере однородны: по крайней мере, они легко сливаются душою в одно нежное волнение, которое не только приятнее, но и безусловно выше и тоньше всех остальных волнений благодаря своему интеллектуальному характеру. Дело в том, что все силы нашего ума: память, способность суждения и фантазия не только не угнетаются восприятием художественного, каково бы ни было его содержание, а наоборот, именно благодаря творческой красоте впечатления или обостряются, или получают новые крылья. В этом и лежит залог широкого развития сил человеческого духа в области эстетической, а также и ее законнейшего самодовления»⁹, - считает Анненский. Эти мысли, не утратившие актуальности до сих пор, показывают, в чем видел он значимость эстетического. Прежде всего возвышается дух человека, чувства и силы ума, захваченные эстетической эмоцией, соединяются в одно целое. То есть, эстетическое способствует преодолению внутренней разобщенности человека, его зависимости от действительности.

Тем самым, несмотря на утверждение аморальности искусства, Анненский далеко отстоит от теоретиков «чистого искусства». Это подтверждается и его высказываниями по данному вопросу. Так, в статье «А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии» Анненский с горечью замечает: «Уже одна странная формула «искусство для искусства», столь часто повторяемая и столь

⁹ Там же. - С. 14-15.

победоносно оспариваемая, показывает, как односторонни наши отношения к поэзии»¹⁰. Он, согласно собственным словам в предисловии к второй «Книге отражений», искал в эстетическом, в размышлении над проблемами творчества «оправдания жизни»¹¹. В черновых записях Анненского есть такая запись: «Искусство для искусства. Жрецы изящного. Храмы красоты – все эти формулы представляются мне чем-то никогда не жившим, какими-то бумажными цветами эстетики. Красота может быть, по-моему, только жизнью»¹². Эстетическое для Анненского входит в понятие жизни. Оно не уводит от действительности, а напротив, приводит к ней. Как верно заметила Л. Я. Гуревич по поводу «Книг отражений»: «Но разве можно, любя в искусстве отражения духа, уйти от вопросов жизни? Они встают из прекрасных книг, как и из самой действительности, - встают во всей неотступности, очищенные от затмевающих их впечатлений и интересов, углубленные, светлые и жуткие»¹³. Поэтому И. Ф. Анненский в своем творчестве постоянно обращается к вопросам действительности. Это происходит в его лирике, драматургии, переводах, критике, педагогических статьях, даже в научных работах. Эстетика, возвышая человеческую душу, поднимая ее над действительностью с ее проблемами, делает духовную жизнь общества глубже, тоньше и чище. Именно поэтому он постоянно призывал обращать большее внимание на эстетическую проблематику.

Нынешнее же отношение русского общества к эстетике, по мнению Анненского, оставляет желать лучшего. «Мы мало ценим артистическую сторону искусства», - с сожалением отмечает он. Под

¹⁰ Анненский И. Ф. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 291.

¹¹ Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 123.

¹² Подольская И. И. «Я почувствовал такую горькую вину перед ним...» // Вопросы литературы. - 1979. - № 8. - С. 301.

¹³ Гуревич Л. Я. Указ. соч. - С. 164-165.

артистическим Анненский понимает, согласно собственному объяснению, «указание на выработанность, изящество формы и отделки произведения, в которых обнаруживается вкус и мастерство художника»¹⁴. «Русские, даже в интеллигентном слое общества, поразительно слабо развиты эстетически<...> уровень нашего художественного вкуса остается до жалости низок»¹⁵, - констатирует Анненский в статье «К вопросу об эстетическом элементе в образовании». «Слабое эстетическое развитие» и «малую склонность к чисто эстетическим эмоциям»¹⁶ он отмечает в статье о творчестве А. Н. Майкова. Подобные же мысли встречаются и в других статьях Анненского. В частности, «Поэзия Я. П. Полонского как педагогический материал».

И. Ф. Анненский считал, что такое положение объясняется двумя причинами: тем, что русская культура во многом является наследницей византийской с ее мистицизмом и аскетическим взглядом на красоту и тем, что русская литература последние два века хранит верность «служению своей земле и поступательному движению»¹⁷. Отсюда, по его мнению, идет традиция русской прозы изображать эстетика «человеком лишним, бессильным, оторванным от почвы». Отсюда же произошло то, что «стихотворная поэзия чисто артистического характера не имеет у нас глубоких корней и что ее любят только немногие»¹⁸. «Анакреонтизм прививал к нам Пушкин и он все-таки у нас не привился; не привилась и идиллия, а Майков, Фет, Алексей Толстой не могли сделаться не только «владельцами наших дум», но даже временными любимцами читающей русской

¹⁴ Анненский И. Ф. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии// Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 291.

¹⁵ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании// Русская школа. - 1892. - № 11. - С. 66.

¹⁶ Анненский И. Ф. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии// Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 292.

¹⁷ Там же. - С. 294.

¹⁸ Там же. - С. 292.

публики. Особенно грустную судьбу имел в этом отношении покойный Фет, несомненно, искуснейший из наших поэтов после Пушкина»¹⁹, - замечает он далее.

Тем не менее, И. Ф. Анненский в современном ему обществе видит признаки некоторого интереса к эстетике (появление ряда статей, спрос на книги по данной проблематике). Проявляется эта тенденция и в школе, и в русской поэзии. Именно школьное образование и поэзия могут, по Анненскому, серьезно изменить существующее положение вещей в области эстетического.

К поэзии Анненский относился по особенному. Из стихотворения «Поэзия», открывающего его первый сборник «Тихие песни», мы видим, что поэт относится к ней, как к святыне, но вместе с тем не приемлет религиозного поклонения ей. В письме М. Волошину, комментируя строчки А. С. Пушкина «плюет на алтарь/ Где твой огонь горит», он пишет: «Боже, как мы далеко ушли от этой бутафории»²⁰. По его мнению, назначение поэзии, поэта в другом. Он размышляет об этом в статье, посвященной Лермонтову: «Провиденциальное назначение поэта — в переживании сложной внутренней жизни, в беспокойном и страстном искании красоты, которая должна, как чувствует это поэт, заключать в себе истину. Эти искания, в их дисгармонии с прозой жизни, заставляют поэта страдать. <...> Но его слеза — «жемчужина страдания». Из нее родятся элегии.

Стихия поэта — природа и духовная независимость. Как человек, поэт, конечно, подчинен общим этическим законам, но сменно налагать на него обязанности общественной службы: он вовсе не должен быть учителем или публицистом, проповедником или

¹⁹ Там же. - С. 292.

²⁰ Анненский И. Ф. Письма к М. А. Волошину/ публ. Лаирова А. В., Купченко В. И.// Ежегодник рукописного отдела Пушкинского Дома. 1976. - Л. 1978. - С. 249.

трибуном. В общей культурной экономии его значение определяется тем, что он своими образами фиксирует смутно и бегло переживаемые нами идеи и ощущения: мы даем ему уголь, а он отдает нам алмаз»²¹. (Ср. мысли Д. Н. Овсяннико-Куликовского: «В деятельности художника только совершается и разрабатывается художественный строй мысли человеческой, в обыденном мышлении представленной лишь в виде «намёков» и элементов художественности, обязательно скрадывающихся и исчезающих. Художник – это тот из нас, кто ловит образы, данные в обыденном мышлении, старается задержать их и дать им дальнейшее развитие»²²). То есть поэзия фактически открывает людям то, чем живет их душа. В поэзии кристаллизуются идеи и ощущения, испытываемые человеком. В ней они доводятся до эстетического совершенства и возвышают человеческий дух.

И. Ф. Анненский подчеркивал особую роль поэзии среди других видов искусств. По его мнению, «ей много дано, с нее больше и взыщется»²³. Он видит в ней три характерные черты: «во-первых, она универсальна – на пир поэзии придет и царь, и убогий, и старый, и малый, и слепой, и глухой – для глухого поэзия будет живописью, для слепого – музыкой; во-вторых, поэзия дает чисто интеллектуальные впечатления; она не дает непосредственного наслаждения, как музыка и скульптура; чтобы наслаждаться ею, надо думать; в-третьих, поэзия есть самое субъективное из искусств. Живописец дает картину, музыкант – сонату, создания объективно-познаваемые и объективно прекрасные. Поэт отдает нам с произведением свою душу: я вижу его мысли, как ни объективируй он их в художественной форме»²⁴. В

²¹ Анненский И. Ф. Об эстетическом отношении Лермонтова к природе// Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 243-244.

²² Овсяннико-Куликовский Д. Н. Наблюдательный и экспериментальный метод в искусстве// Овсяннико-Куликовский Д. Н. Литературно-критические работы. Т. 1. - М., 1989. - С. 88.

²³ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании// Русская школа. – 1892. - № 11. - С. 78.

²⁴ Анненский И. Ф. Об эстетическом отношении Лермонтова к природе// Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 244.

убеждении, что «поэзия есть форма мысли, и что наслаждение ею никогда не теряет интеллектуального оттенка»²⁵, что она «тесно слилась с нашей мыслью»²⁶, является «самым интеллектуальным из искусств»²⁷ Анненский безусловно близок взгляду А. А. Потебни, писавшего: «Деятельность поэта есть работа мысли»²⁸. Хотя здесь же можно отметить и различие между их пониманием связи мысли и поэзии. Потебня, в отличие от Анненского, считал, что поэтическое искусство близко научному познанию, работа мысли поэта в некоторых отношениях сходна с научной мыслью. Поэт Анненский понимал поэтическую мысль совсем иначе. Так, в письме М. А. Волошину, уже цитировавшемся выше, он пишет: «<...> в поэзии у мысли страшная ответственность... И согбенные, часто недоумевающие, очарованные, а иногда — и нередко — и одураченные словом, мы-то понимаем, какая это сила, святыня и красота»²⁹. В другом месте он прямо отмечает отрицательное воздействие науки на эстетические свойства поэзии: «Поэзия все более теряет свои эстетические свойства, по мере того, как, с одной стороны, бледнеют поэтические черты языка, а с другой — все властнее и жизненнее становится наука. Значение поэтических форм (например, ритмов, олицетворений, лирических оборотов) мы уже не познаем непосредственно: оно восстанавливается теперь в науке, так сказать археологически, и даже люди с большим поэтическим дарованием не

²⁵ Цит. по: Пономарева Г. М. И. Анненский и А. Потебня (к вопросу об источнике концепции внутренней формы в «Книгах отражений» И. Анненского) // Типология литературных взаимодействий. Труды по русской и славянской филологии: Литературоведение. — Тарту, 1983. — С. 65.

²⁶ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. — 1892. — № 11. — С. 78.

²⁷ Анненский И. Ф. А. И. Майков и педагогическое значение его поэзии // Анненский И. Ф. Книги отражений. — М., 1979. — С. 291.

²⁸ Потебня А. А. Из лекций по теории словесности // Потебня А. А. Эстетика и поэтика. — М., 1976. — С. 550.

²⁹ Анненский И. Ф. Письма к М. А. Волошину / публ. Лаврова А. В., Купченко В. П. // Ежегодник рукописного отдела Пушкинского Дома. 1976. — Л., 1978. — С. 249.

всегда овладевают формой»³⁰. Интеллектуальность поэзии, ее связь с мыслью затрудняет, по Анненскому, ее эстетическое восприятие. Об этом он пишет в статьях «К вопросу об эстетическом элементе в образовании», «А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии», «Бальмонт-лирик».

Значимость эстетического восприятия поэзии И. Ф. Анненский постоянно подчеркивает в своей литературно-критической, педагогической и научной деятельности. В связи с этим он выступал против антиэстетических тенденций в современной поэзии. Например, в черновых набросках программы журнала «Аполлон», принадлежащих Анненскому читаем: «Мы будем бороться с порнографией, и прежде всего потому, что она посягает на одно из самых дорогих культурных приобретений — на вкус к изящному. Кроме того, порнография англитературна и чаще всего свидетельствует об умственном убожестве тех, которые ее делают.

Не менее работы стрелам Аполлона будет и в среде всевозможных литературных фокусников: среди наивно или расчетливо придуманных «новых ощущений», шутовских эффектов, притязательных поз, гайнописей и прочих злоупотреблений личинами Искусства»³¹. С той же тенденцией мы встречаемся в статьях «О современном лиризме» и других. Защищая эстетический подход к поэтическим произведениям, И. Ф. Анненский писал в статье «Бальмонт-лирик»: «Играя в термины, мы не раз за последние годы заставляли поэтов делаться философами. При этом речь шла вовсе не о Леонарде или Аккермане, не о Гюйо или Вл. Соловьеве, а философическим находили, например, Фета и едва ли даже не Полонского. Я все ждал, что после философичности Полонского кто-

³⁰ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. - 1892. - № 11. - С. 78-79.

³¹ Анненский И. Ф. Письма к С. К. Маковскому / публ. Ланрова А. В., Тименчик Р. Д. // Ежегодник рукописного отдела Пушкинского Дома. 1976. - Л., 1978. - С. 224..

нибудь заговорит о методе Бенедиктова... Как бы то ни было, самый внимательный анализ не дал мне возможности открыть в изучаемой мною поэзии определенного философского миропонимания по той, вероятно, причине, что в лирике действуют другие определители и ею управляют иные цели, к философии не применимые»³².

И. Ф. Анненский особое внимание уделял новой поэзии, ее художественным приемам, условиям ее понимания. Он считал, что «новая поэзия прежде всего учит нас ценить слово, а затем учит синтезировать поэтические впечатления, отыскивать *Я* поэта, то есть наше, только просветленное *Я* в самых сложных сочетаниях»³³. В ней, по мнению Анненского, «мелькает *Я*, которое хотело бы стать целым миром, раствориться, разлиться в нем, *Я* — замученное сознанием своего безысходного одиночества, неизбежного конца и бесцельного существования; *Я* в кошмаре возвратов, под грузом наследственности, *Я* среди природы, где немо и незримо упрекая его, живут такие же *Я*, *Я* среди природы, мистически ему близкой и кем-то больно и бесцельно сцепленной с его существованием». «Для передачи этого *Я*, - продолжает он, - нужен более беглый язык намсков, недосказов, символов: тут нельзя ни понять всего, о чем догадываешься, ни объяснить всего, что прозреваешь или что болезненно в себе ощущаешь, но для чего в языке не найдешь и слова. Здесь нужна музыкальная потенция слова, нужна музыка уже не в качестве метронома, а для возбуждения в читателе творческого настроения, которое должно помочь ему опытом личных воспоминаний, интенсивностью проснувшейся тоски, неожиданностью упреков, восполнить недосказанность пьесы и дать ей хотя и более узкоинтимное и субъективное, но и более действительное значение. Музыка

³² Анненский И. Ф. Бальмонт-лирик // Анненский И. Ф. Книжки отражений. - М., 1979. - С. 107-108.

³³ Там же. - С. 102.

символов поднимает чуткость читателя: она делает его как бы вторым, отраженным поэтом. Но она будет казаться только бессмыслицей, если, читая нового поэта, мы захотим сохранить во что бы то ни стало привычное нам пассивное состояние, ждущее готовых наслаждений»³⁴. Здесь Анненский выдвигает тезис об активности читательского восприятия (подробно об этом см. в § 6 гл. I). Не воспринимая эстетических категорий, новую поэзию понять невозможно. Она требует от читателей сопереживания и даже в какой-то мере сотворчества, призванного восполнить ее недосказанность. Кроме того, новая поэзия, по мнению Анненского, делает явным, проявляет находящийся «в нашем Я, глубже сознательной жизни и позади столь неточно формулированных нашим языком эмоций и хотений, темный мир бессознательного»³⁵.

Следует обратить внимание также на то, что, по Анненскому, стихотворения в подлинном смысле не принадлежат поэту и не созданы им. «Стих неотделим от лирического Я, это его связь с миром, его место в природе; может быть, его оправдание. Я поэта проявило себя при этом лишь тем, что сделало стих изысканно-красивым <...> Стих поэта может быть для вас неясен, так как поэт не обязан справляться со степенью вашего эстетического развития. Но стих должен быть прозрачен, раз он текуч, как ручей»³⁶, - пишет Анненский. Созвучные мысли присутствуют и в его стихотворении «Мой стих»:

Недоспелым поле сжато;
И холодный сумрак тих...
Не теперь... давно когда-то
Был загадан этот стих...

³⁴ Там же. - С. 102.

³⁵ Там же. - С. 110.

³⁶ Там же. - С. 99.

Не отгадан, только прожит,
 Даже, может быть, не раз,
 Хочет он, но уж не может
 Одолеть дремоту глаз.

Я не знаю, кто он, чей он,
 Знаю только, что не мой, -
 Ночью был он мне навеян,
 Солнцем будет взят домой.

Пусть подразнит – мне не больно:
 Я не с ним, я в забытьи...
 Мук с меня и тех довольно,
 Что, наверно, все – мои...

Видишь – он уж тает, канув
 Из серебряных лучей
 В зыби млечные туманов...
 Не тоскуй: он был – ничей.

Как будто комментируя это стихотворение, в статье «Бальмонт-лирик» Анненский пишет: «Он – ничей, потому что он никому и ничему не служит, потому что исконно, по самой воздушности своей природы, стих свободен и потому еще, что он есть никому не принадлежащая мысль, но он ни от кого не прячется – он для всех, кто захочет его читать, петь, учить, бранить или высмеивать – все равно. Стих – это новое яркое слово, падающее в море вечно творимых <...> Вечно юный, как сон, он во всех переливах, переплесках и перепевах хранит только свою неподчиняемость и изысканность.

Это последнее значит, что стих не только ничего нам не навязывает, но и ничего не дает, потому что красоту его, как клад, надо открыть, отыскать»³⁷. Этот поиск может не только приблизить читателя к пониманию поэзии, но и сделать его душу свободной, как свободно само стихотворение.

По верному замечанию Л. Я. Гинзбург, в лирике Анненского реализуется поэтика недосказанности и музыкальной потенции слова. Вячеслав Иванов называл творческую манеру Анненского "ассоциативным символизмом". Он писал: «Поэт-символист этого типа берет исходною точкой в процессе своего творчества нечто физически или психологически конкретное и, не определяя его непосредственно, часто даже вовсе не называя, изображает ряд ассоциаций, имеющих с ним такую связь, обнаружение которой помогает многосторонне и ярко осознать душевный смысл явления, ставшего для поэта переживанием, и иногда впервые назвать его — прежде обычным и пустым, ныне же столь многозначительным его именем»³⁸. О важности ассоциаций для поэтики Анненского писали также А. В. Федоров и другие исследователи. (В частности, значение ассоциативности убедительно показано современным литературоведом В. Гитиным при анализе стихотворения «Невозможно»).

С этим принципом поэтики связана во многом роль слова в его лирике. Слову же, в котором Анненский видел, с одной стороны, «материал поэзии»³⁹, а с другой — «символ нашей божественности»⁴⁰, он придавал огромное значение. М. Волошин вспоминал: «Он был филолог, потому что любил произрастания человеческого слова:

³⁷ Там же. - С. 99-100.

³⁸ Иванов Вячеслав. О поэзии Иннокентия Анненского // Иванов Вячеслав. Борозды и межи. - М., 1916. - С. 291.

³⁹ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. - 1892. - № 11. - С. 78.

⁴⁰ Анненский И. Ф. Письмо Е. М. Мухиной от 17.10.1908 г. // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 481.

нового настолько же, как старого. Он наслаждался построением фразы современного поэта, как старым вином классиков; он взвешивал ее, пробовал на вкус, прислушивался к перезвону звуков и к интонациям ударений, точно это был тысячелетний текст, тайну которого надо было разгадать. Он любил идею, потому что она говорит о человеке. Но в механизме фразы таились для него еще более внятные откровения об ее авторе»⁴¹. Сам И. Ф. Анненский писал в письме к Волошину: «Ведь у Вас школа... у Вас не только светила, но всякое бурое пятно не проспавшихся еще трав, ночью скосмаченных... знает, что они — *слово* и что ничем, кроме слова, им, светилам, не быть, что отсюда и их красота, и алмазность, и тревога, и уныние. А разве многие понимают, что такое *слово* — у нас? Да почти никто <...> Но знаете, за последнее время и у нас — ух! — как много этих, которые нянчатся со словами, пожалуй, готовы говорить о *его культуре*. Но они не понимают, что самое *страшное* и *властное* слово, т. е. самое *загадочное*, — может быть именно слово *будничное*»⁴². П. П. Митрофанов пишет о бережности и благоговении, с которыми Анненский «относился к языку своих произведений, ювелирно отделявая свой стих, дорожа рифмой и блюдя размер»⁴³. (Ср. высказывание самого Анненского в письме к С. А. Соколову (Кречетову) от 11 октября 1906 года: «Я дорожу печатным, да и вообще словом... и много работал над каждой строкой своих писаний»⁴⁴). В слове И. Ф. Анненский выделял два момента: материальный и формальный. «Слово, с одной стороны, принадлежит миру физическому, как сказанное (*verbum*), — рассуждает он в статье «Языки в средней школе», — с другой стороны, как оболочка мысли

⁴¹ Волошин М. А. Анненский-лирик // Волошин М. А. Лирика творчества. - Л., 1988. - С. 522.

⁴² Анненский И. Ф. Письма к М. А. Волошину / публ. Лаврова А. В., Купченко В. П. // Ежегодник рукописного отдела Пушкинского Дома. 1976. - Л., 1978. - С. 247-248.

⁴³ Митрофанов П. П. Указ. соч. - С. 215.

⁴⁴ Анненский И. Ф. Письма к С. К. Маковскому / публ. Лаврова А. В., Тименчика Р. Д. // Ежегодник рукописного отдела Пушкинского Дома. 1976. - Л., 1978. - С. 238.

(мысль и ее знак — слово — тесно срослись и переплелись вследствие продолжительного сосуществования), оно удовлетворяет требованиям чисто отвлеченного характера. Слово есть результат ряда мозговых и мускульных работ, и в то же время оно есть отправная точка нашего проникновения в духовный мир человека; оно есть явление тоническое, с одной стороны, и отражение логических и метафизических категорий, с другой⁴⁵. Именно эта двойственная природа слова, по мысли Анненского, позволяет ему в поэзии «связывать переливной сетью символов Я и не-Я»⁴⁶. Т. е. слово фактически связывает два мира: идеальный и реальный, звучащий и невидимый.

Как верно отмечают многие исследователи, на творчество Анненского оказала огромное влияние философия платонизма. Особенно в той ее части, где речь идет о Красоте, мире идей и материальном мире. Нам представляется верной мысль М. В. Тростникова, согласно которой основным конфликтом лирического героя Анненского является конфликт между материальным и идеальным в человеке, в мире. Конфликт этот осознавался поэтом, как трагический. Преодоление же этого конфликта, хотя и на короткий миг, возможно в творческом акте (как писателя, так и читателя). «В силу стремления, вложенного в нас Создателем, мы вечно ищем сблизить в себе мир вещей с миром духовным, очищая, просветляя и возвышая свою бренную телесную жизнь божественным прикосновением к ней мира идеального, и в этом заключается вся красота и весь смысл нашего существования: стремимся ли мы к совершенствованию или жертвуем собою ради блага других — это творится веяние мира идей, это значит, что в нас созвучно затрепетала

⁴⁵ Анненский И. Ф. Язык в средней школе // Русская школа. — 1892. — № 7-8. — С. 148.

⁴⁶ Анненский И. Ф. О современном лиризме // Анненский И. Ф. Книги отражений. — М., 1979. — С. 338.

наша душа, атом бессмертного духа. Чувствуем ли мы радостный трепет, угадав иную вечную красоту в творческом подборе звуков или красок, значит нам удалось на миг освободиться от ига вещей и созерцать вечное, или, как говорил Лермонтов, «видеть Бога».

Та область жизни, где две вещи наиболее покорены идеями и где идеальный мир захватывает нас всего полнее, благодаря тому, что он заключен лишь в обманчивую, *символическую* оболочку вещественности (она может быть хоть каменной, это все равно), называется искусством. Всего целостней, ясней, совершенней и разумнее мир идей передается искусством слова или поэзией: ибо здесь самый материал — язык — есть, в свою очередь, искусство»⁴⁷.

Но вместе с тем, Анненский сознавал трагедию поэзии, которая не может до конца высказать в словах переживаемую душой сопричастность с миром идей, сознавал трагедию поэта, более других людей переживающего разорванность двух миров. Он с болью пишет об этом в письме А. В. Бородиной: «Зачем не дано мне дара доказать другим и себе, до какой степени слита моя душа с тем, что не она, но что вечно творится и ею, как одним из атомов мирового духа, непрестанно создающего очаровательно-пестрый сон бытия? Слово?.. нет, слова мало для этого... Слово слишком грубый символ... Слово опошлили, затрепали, слово на виду, на отчете <...> Если бы Вы знали, как иногда мне тяжел этот наплыв мыслей, настроений, желаний — эти минуты полного отождествления души с внешним миром, - минуты, которым нет выхода и которые безрадостно падают в небытие, как сегодня утром упали на черную клумбу побледневшие лепестки еще вчера алой, еще вчера надменной розы. И странно, что они упали не от холодных стальных прутьев, которыми небо бичевало их на заре- от этих ударов они только посидели... Я видел днем розу,

⁴⁷ Анненский И. Ф. Художественный идеализм Н. В. Гоголя // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 217.

уже полную тяжелых слез, но еще махровую и обещающую... Но едва я коснулся до ее ветки, как вместе со слезами посыпались и лепестки... Так и с моей невысказанной поэзией <...>»⁴⁸.

Тем не менее, несмотря на сознание трагизма, душа поэта все-таки стремится к чистому миру идей. В лирике Анненского присутствует надежда на то, что «где-то есть не наша связь, / А лучезарное *слиянье*» («Аметисты»). Как писала З. Г. Минц, «Инокентий Анненский пронес сквозь все свое мучительное творчество надежду на то, что «грязь и низость — только мука \ По где-то там сияющей красе...»⁴⁹.

Во вступлении к «Тихим песням» читаем:

Из заветного фиала
В эти песни пролита,
Но увы! Не красота.
Только мука идеала.

А. В. Останкович пишет о том, что «мука для Анненского-поэта — единственно возможный путь к идеалу, совершенству»⁵⁰. В статье «Символы красоты у русских писателей» сам Анненский размышляет над этой проблемой в несколько ином ракурсе: «Жизнь, составляя предел для поэтической грезы и делая ее не только содержательной, но серьезной и глубокой, а главное — живою и заражительной, эта жизнь как бы заботится о равновесии в душе человека, когда душа воспринимает поэзию. *Отрицательная, болезненная сила муки уравнивается в поэзии силою красоты, в которой заключена возможность счастья.* При этом идеи муки и красоты иногда

⁴⁸ Анненский И. Ф. Письмо к А. В. Бородинной от 25.06.1906г. // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 466.

⁴⁹ Минц З. Г. Блок и русский символизм // Александр Блок: новые материалы и исследования. - М., 1980. - С. 101.

⁵⁰ Останкович А. В. Сопеты И. Ф. Анненского. Аспект гармонической организации. - Ставрополь, 1996. - С. 17.

сближаются, и сочетания их вызывают при этом своеобразные символы, но мы не перестаем и тогда чувствовать их истинное противоречие друг другу. В поэзии, как и в жизни, красота и мука не нейтрализуются, - они дают только более или менее интересные сплетения»⁵¹. Т. е. для Анненского в поэзии сочетаются два мира: мир муки и мир красоты, между которыми существует непреодолимое противоречие. Сама же поэзия есть «мука идеала» — с одной стороны, страдание от недостижимости красоты, с другой — стремление к идеально-прекрасному миру. В наброске, посвященном А. В. Бородинной, он пишет: «Нет, бедные дети природы, вы, живые краски цветов, и вы, вечно ищущие друг друга люди, - идите мимо, идите мимо сердца поэта! Оно любит не вас, оно любит только то, что вечно, вечно не в банальной метафоре, а в абсолюте, в Боге. Оно любит только музыку, только диссонансы, едино-разрешимые диссонансы, никого никогда не оскорбившие, не омраченные ничьей едкой слезой стыда или раскаяния и знакомые здесь, среди нас лишь с блаженным блеском слез восторга. Живу, потому что верую, что когда больше во всем мире не будет биться ни единого сердца, музыка угасающих светил будет еще играть, и что она будет вечно играть среди опустелой залы вселенной»⁵².

Из этого отрывка очевидно, что для Анненского поэзия открывает музыку красоты, музыку идеального мира. По верной мысли Е. П. Беренштейна: «Именно искусство, подчиняя «вещи» «идеям», является, по Анненскому, универсальным средством приобщения человека к идеальным ценностям, преодоления тотальной отчужденности. В основе идеала Анненского лежит идея гармоничного синтеза, «слияния». Поэт стремится силами искусства

⁵¹ Анненский И. Ф. Символы красоты у русских писателей. // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 130-131.

⁵² Лавров А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в негданных воспоминаниях // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 144.

уничтожить барьер между двумя мирами, преодолеть бессцельное соположение человека с другими людьми и с «миром вещей», обнаружить единство мира»⁵¹. Сам И. Ф. Анненский писал об этом в стихотворении «Поэту»:

В раздельной четкости лучей
И в чадной слитности видений
Всегда над нами — власть вещей
С ее триадой измерений.

И грани ль ширишь бытия
Иль формы вымыслом ты множишь,
Но в самом Я от глаз не-Я
Ты никогда уйти не можешь.

Та власть маяк, зовет она,
В ней сочетались Бог и тленность,
И перед нею так бледна
Вещей в искусстве прикровенность.

<...>

Люби раздельность и лучи
В рожденном ими аромате.
Ты чаши яркие точи
Для целокупных восприятий.

Прав В. В. Мусатов, когда пишет, что «нуждается в пересмотре точка зрения, согласно которой Анненский был певцом «нашего мучительно раздробленного Я (эту точку зрения выдвинул в 1912 году А. Булдесв,

⁵¹ Беренштейн Е. П. Символизм Иннокентия Анненского: Проблемы художественного метода. - Тверь, 1992 - С. 3.

ее разделяла в целом Л. Я. Гинзбург), т. е. поэтом отчужденности и одиночества. Поиск Анненского скорее исходил из факта этой раздробленности, чем приходил к нему как к итогу»⁵⁴. «Он искал прежде всего художественного претворения разнородности и раздробленности бытия в целостное единство»⁵⁵, - заканчивает свою мысль исследователь.

Проявлением этого стремления к целостности, синтезу было, на наш взгляд, и обращение И. Ф. Анненского к педагогике.

В своей педагогической деятельности Анненский был убежденным сторонником «необходимости усиления эстетического элемента в воспитании и образовании»⁵⁶. Отмечая поверхность эстетических впечатлений публики и низкий уровень эстетического вкуса русского общества, он писал, что «школа должна помогать эстетическому развитию, а если должна, то сколько-нибудь да поможет»⁵⁷. И. Ф. Анненский подвергал критике соединение развития изящного вкуса в школьных курсах музыки, пения, рисования и поэзии с этическим развитием в широком смысле слова (в него включали развитие религиозного, морального, патриотического и национального чувства). «Конечно, в душе человека чувства эти тесно связаны своей гуманитарностью, конечно, на школе лежат обязанности цельного и гармоничного развития, подготовка будущего гражданина, но я думаю, что всякий курс должен преследовать прежде всего свои специальные образовательные цели — тогда-то настоящая гармония и получится»⁵⁸, - писал он. Анненский подчеркивает особую важность разграничения эстетических эмоций от религиозного и национального чувства (о чем уже писалось выше).

⁵⁴ Буддеев А. И. Ф. Анненский, как поэт // Жатва. — 1912. - № 3. - С. 199.

⁵⁵ Мусатов В. В. Пушкинская традиция в русской поэзии 1-й пол. XX века. - М., 1998. - С. 236.

⁵⁶ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. — 1892. - № 11. - С. 65.

⁵⁷ Там же. - С. 68.

⁵⁸ Там же. - С. 69.

Он, - и это особенно важно, настаивает на том, что необходимо «признать, что развитие чувства изящного играет не служебную, а самостоятельную роль в учебной жизни»⁵⁹. Причем, выбиваясь из современных методических направлений, Анненский утверждает, что «рассуждать об эстетическом развитии в школе можно независимо от вопросов этических»⁶⁰.

В связи с этим Анненский пишет о неправильности подхода к изучению произведений поэзии, когда родная поэзия изучается вне эстетических критериев. При этом, как считал Анненский: «Родная поэзия есть для учеников нашей школы единственная область, где они развиваются эстетически»⁶¹, она «есть наша школа красоты»⁶², «живейший и самый доступный источник эстетических восприятий, лучший ключ к нашему элементарному эстетическому воспитанию»⁶³. По мнению Анненского, поэзия «должна стать тем *бессознательным художественным фондом, которым поддерживается в нашей душе чувство красоты*»⁶⁴. Он убежден в том, что связь человека с родной поэзией «покоится главным образом на *чувстве речи*, которое составляет одну из основных способностей нашего духовного организма»⁶⁵, поэты обладают «высшей степенью языкового чутья»⁶⁶, сама поэзия «есть высшее проявление творческой силы речи»⁶⁷. Именно поэтому столь важно, чтобы эстетическому изучению поэзии в школе уделялось достаточное внимание.

⁵⁹ Там же. - С. 69.

⁶⁰ Там же. - С. 69.

⁶¹ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. - 1890. - № 1. - С. 38.

⁶² Там же. - С. 39.

⁶³ Анненский И. Ф. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 295.

⁶⁴ Там же. - С. 295.

⁶⁵ Там же. - С. 295.

⁶⁶ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. - 1890, № 1. - С. 38.

⁶⁷ Анненский И. Ф. Языки в средней школе // Русская школа. - 1892. - № 7-8. - С. 165.

«Трудно быть не только критиком, но даже хорошим любителем музыки и живописи, если сам не умеешь ни играть, ни рисовать; несомненно, музыкант и живописец получают самые интенсивные и сознательные впечатления в сфере своего искусства; но еще труднее развивать в душе чувство красоты и быть эстетиком — ценителем вне соответствующей обстановки, без постоянного прилива эстетических впечатлений»⁶⁸, — писал И. Ф. Анненский. Невозможно поэтому владеть стихией родного языка, понимать поэзию без «прилива поэтических впечатлений»⁶⁹. Поэтому необходимо, по Анненскому, изменить подходы к чтению, разбору и разучиванию произведений русской поэзии в школе. «Поэтические произведения, — считает он, — должны стать центром русского учебного курса»⁷⁰. (В другом месте Анненский также утверждает: «Изучение произведений должно быть центром всякого литературного курса»⁷¹).

В своей учительской практике И. Ф. Анненский уделял серьезное внимание эстетическим проблемам, стремился развивать эстетическое чувство учащихся. В Памятной книжке Петербургской 8-й гимназии о директорстве Анненского сказано: «Его бывшие ученики с благодарностью вспоминают его гуманное, мягкое обращение с ними, отзываясь особенно сочувственно о его стремлении к развитию в них эстетического чувства»⁷². Его уроки носили, по отзывам учеников и современников, творческий характер. В. Оболенский вспоминает, как Анненский с увлечением подолгу объяснял санскритские корни⁷³. «Уроки проходили легко и были не страшны. Главным образом, мы читали авторов. Грамматикой отец не душил, и мы проходили ее в той

⁶⁸ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. — 1892. — № 11. — С. 71.

⁶⁹ Анненский И. Ф. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии // Анненский И. Ф. Книги отражений. — М., 1979. — С. 296.

⁷⁰ Там же. — С. 296.

⁷¹ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. — 1890. — № 1. — С. 40.

⁷² Памятная книжка С.-Петербургской 8-й гимназии. 1874-1899. — СПб, 1900. — С. 9.

⁷³ Оболенский В. Гимназия Гуревича // Очерки минувшего. — Белград, 1931. — С. 74.

мере, которая была действительно необходима»⁷⁴, - писал В. П. Кривич. Ученившийся в Царскосельской гимназии у П. Ф. Анненского А. А. Оцун вспоминал: «Уроки Анненского превращались в импровизации по поэтике:

- Иннокентий Федорович, почему здесь придыхание?

И долго любовный эстетически возбужденный ум рылся перед всем классом в психологии Гомера, в переливах речи, в удобстве пропеть ту или иную строфу, пока некое придыхательное не становилось явным, понятным, узаконенным»⁷⁵. Как писал Э. Голлербах: «Он сумел, не нарушая вицмундирного строя, застегнутый и горделивый, внести в сущь гимназической учебы нечто от Парнаса, и лучи его эллинизма убивали бактерии скуки. Из греческой грамматики он делал поэму, и, пригав дыхание, слушали гимназисты повесть о каких-то «придыхательных»⁷⁶. Как верно замечает по этому поводу А. В. Федоров: «Учитель на уроках оставался Поэтом и артистически увлекал своих слушателей, даже делая научный экскурс в область исторической фонетики древнегреческого языка»⁷⁷.

В статье «Пушкин и Царское Село» Анненский писал о значении Лицея для личности поэта: «А кто знает, если бы еще в Лицее Пушкин не прошел поэтического курса поэзии и не пережил периода подражаний (Державину, Жуковскому, Батюшкову и ранним французским парнасцам), если бы вместо досуга для творческих снов и вдохновения и для отделки стихов он выучил вчетверо больше уроков и прослушал гораздо больше по-тогдашнему ученых лекций, если бы, наконец, у него не было литературных общений, подстрекательного соперничества метроманов-друзей, - удалось ли бы

⁷⁴ Даврон А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неопубликованных воспоминаниях. Памятники культуры: Новые открытия, 1981, - Л., 1983, - С. 88.

⁷⁵ Горный С. (Оцун А. А.) П. Ф. Анненский. (Листок на могилу) // Биржевые ведомости. - 1900. 3 дек. - утр. вып. - С. 2.

⁷⁶ Голлербах Э. В. Из впадок прошлого, Иннокентий Анненский и Царское Село // Голлербах Э. В. Встречи и впечатления. - СПб, 1998. - С. 129.

⁷⁷ Федоров А. В. Иннокентий Анненский. Личность и творчество. - Л., 1984. - С. 25.

ему войти в жизнь уже сложившимся писателем, успел ли бы он в короткий срок, отмежеванный ему судьбою, создать то великое и вечное, что он нам оставил?»⁷⁸ Фактически здесь он обосновал свой взгляд на цель образования. Она заключается, прежде всего, в творческом развитии свободной личности. По мнению Анненского, именно благодаря заботе лицейских преподавателей и директора Е. А. Энгельгардта о развитии творческих способностей воспитанников Пушкин смог получить ряд эстетических впечатлений, позволивший ему стать великим поэтом. Сам И. Ф. Анненский в своей деятельности пытался осуществить этот принцип. Э. Голлербах пишет об этом: «Значение Анненского в том, что звал он «к таким нежданым и певучим бредням», «к таким пленительным и странным» мечтаниям, с которыми не сравнится никакая педагогическая «польза»⁷⁹. И деятельность его в этом направлении была ненепрасной. Из 8-й Петербургской гимназии вышло два поэта: В. Б. Окс и А. А. Кондратьев. Последний всю свою жизнь относился к И. Ф. Анненскому трепетно, с уважением и любовью. Так, он пишет в письме В. Я. Брюсову от 28 марта 1906 года: «Никто», мой бывший директор и учитель, заставивший меня полюбить эллинскую красоту»⁸⁰. В. И. Кривич вспоминает: «Каждую свою вещь А. А. Кондратьев, конечно, вручал отцу, и о каждой книге отец всегда сообщал ему свой подробный и серьезный отзыв, причем сердечное чувство <...> нисколько не мешало тому, что мнение о продукте творчества писателя Кондратьева могло подчас и не состоять из одних комплиментов»⁸¹. (При посылке своей книги А. А. Кондратьев пишет

⁷⁸ Анненский И. Ф. Пушкин и Царское Село // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 315.

⁷⁹ Голлербах Э. В. Город Муз. Царское Село в поэзии. - СПб, 1993. - С. 125.

⁸⁰ Лавров А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в невиданных воспоминаниях // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 124.

⁸¹ Кривич В. И. Иннокентий Анненский по семейным воспоминаниям и рукописным материалам // Литературная мысль, вып. III. - Л., 1925. - С. 254.

И. Ф. Анненскому: «Почтительно Вас прошу принять от меня экземпляр моей еще не вышедшей в свет книги <...> этих экземпляров у меня только два. Один — для меня; другой по праву принадлежит Вам. Ибо если я кому-либо обязан любовью своей к античному миру, то исключительно Вам»⁸². И это действительно было так. Ряд критических замечаний делает Анненский Кондратьеву в рецензии на его роман «Сатиресса» (в частности, он отмечает излишнее обилие эпитетов, не соглашается с жанровым определением автора), критически рассматривает его лирику в статье «О современном лиризме». Из Царскосельской гимназии вышло десять поэтов: Д. И. Коковцев (о нем Анненский упоминает в статье «О современном лиризме»), Ю. И. Кос, В. И. Кривич, Д. И. Крачковский (Кленовский), Б. О. Мейер, И. Л. Варшавский, Ю. В. Голенищев-Кутузов, В. Я. Ястребов, Н. Л. Сверчков и конечно же — Н. С. Гумилев. Следует также отметить, что Анненский одним из первых обратил внимание на поэзию Ахматовой, учившейся в Царском Селе. Она же считала его своим учителем в поэзии и в 1945 году посвятила его памяти стихотворение «Учитель», в котором есть строчка о нем: «Всех пожалел, во всех вдохнул томлень».

Известно, что Н. С. Гумилев, будучи учеником Анненского, давал ему свои стихи на прочтение, в выпускном классе подарил первый сборник с дарственной надписью. И. Ф. Анненский опубликовал рецензию на сборник Н. С. Гумилева «Романтические цветы», писал о его лирике в статье «О современном лиризме». Сам Гумилев в свою очередь писал об Анненском в «Письмах о русской поэзии», печатавшихся в журнале «Аполлон». В 1911 году он опубликовал стихотворение «Памяти Анненского»:

⁸² Лавров А. Б., Тименчик Р. Д. Инокентий Анненский в неизданных воспоминаниях // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 124.

К таким неожиданным и певучим бредням

Зовя с собой умы людей,

Был Пшюкентий Анненекий последним

Из парекосельских лебедей.

Я помню дни: я, робкий, горделивый

Входил в высокий кабинет,

Где ждал меня спокойный и учтивый,

Слегка седеющий поэт.

Десяток фраз, пленительных и странных

Как бы случайно уропя,

Он вбрасывал в пространство безымянных

Мечтаний – слабого меня.

<...>

Наверное, эти строчки поэта Гумилева о влиянии на него учителя и поэта Анненского есть лучшее свидетельство верности позиции последнего по вопросу о значении эстетического в школе, в курсе русской словесности.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что эстетические представления И. Ф. Анненского находили свое полное воплощение не только в его поэтическом искусстве и критических работах, но и в педагогической деятельности. В ней, так же, как и в поэтическом искусстве, проявлялось его стремление к синтезу, целостности, преодолению разорванности материального и идеального мира. Ему на практике удавалось вовлечь учеников в эстетическую деятельность, в результате чего развивалось чувство речи, вырабатывался литературный вкус, проявлялось поэтическое дарование.

§ 2. Развитие эстетического отношения к природе в методической системе И. Ф. Анненского

Развитию эстетического отношения к природе уделяется значительное внимание в методических работах И. Ф. Анненского. Он видит в этом одну из задач эстетического образования, курса русской словесности.

В этой связи необходимо выяснить отношение к природе самого Анненского. Сделать это представляется возможным, кратко рассмотрев образ природы в его лирике. Интересно отметить, что современники Анненского писали о его равнодушии к природе. Например, Конст. Эрберг (К. А. Сюннеберг) вспоминает: «Анненский был кабинетный человек, постоянно сидевший над книгой и не любивший никаких прогулок»¹. Еще более категорично утверждение П. П. Митрофанова о том, что Анненский не любил красоту природы: «...на все он, горожанин и царскосел, смотрел с точки зрения путешественника и дачника <...> Парк с прямыми аллеями и торжественно посаженными деревьями, клумбы перед окнами, снежная равнина, видная из окон вагона, водопад в Финляндии — все это было для Анненского лишь объектом наблюдения и поводом для самоанализа»². Однако современные исследователи творчества Анненского утверждают обратное. Действительно, в его лирике и в его письмах мы находим тончайшее чувство природы, переживание ее красоты. Думается, неслучайно «можно констатировать в поэзии Анненского широкую распространенность пейзажа»³. Вот далеко не полный перечень стихотворений, в которых присутствуют картины природы: «Ты опять со мной», «В марте», «Старая шарманка»,

¹ Лавров А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неизданных воспоминаниях // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 68.

² Митрофанов П. П. Указ. соч. - С. 294.

³ Федоров А. В. Иннокентий Анненский. Личность и творчество. - Л., 1984. - С. 113.

«Вербная неделя», «Август», «Лунная ночь в исходе зимы», «Traumerei», «Сизый закат», «Январская сказка», «Тоска отшумевшей грозы», «Дождик», «Романе без музыки», «Nox vitae», «Мучительный сонет», «Ледяная горьма», «Снег», «Дочь Паира», «В дороге», «Ветер», «Под новой крышей», «Конец осенней сказки», «Утро», «С балкона», «Параллели», «Маки», «Одуванчики», «Спутница», «Черная весна», «Призраки», «Облака», «Осень», «Закатный звон в поле», «Весна», «Небо звездами в тумане...», «Просвет», «Тоска сненьвы», «Мин», «Дымные тучи», «Тоска сада», «Ноябрь», «Ель моя, елинка», «Желанье жить», «Черное море», «Он и я», «Месяц», «Осенний романе», «Тринадцать строк», «Надает снег», «В ароматном краю в этот день голубой», «Тоска мимолетности», «Листы», «Май», «Перед закатом», «Зимнее небо», «Я люблю», «Сентябрь», «Июль», «На воде», «Decrescendo», «Сирень на камне», «Последние сирени», «Майская гроза», «На закате», «Серебряный полдень». Образ природы, по мнению многих исследователей (Л. Я. Гинзбург, А. В. Федорова, А. В. Остаковича, В. В. Мусатова, Е. А. Некрасовой и других), занимает в лирике поэта существенное место. По верному суждению Л. Я. Гинзбург: «Сцепление человека с природой и, шире, с окружающим миром – это исходная мысль всей поэтической системы Ашненского, определяющая ее психологический символизм и ее предметную конкретность, определяющая в этой системе самое строение поэтического образа»¹. А. В. Федоров отмечает в его лирике стремление слиться с природой, «сделать ее собою». Но это стремление не приносит поэту «радостного успокоения и даже обостряет сознание неповторимости переживаемого. <...> Для Ашненского человек и природа не отграничены друг от друга, но в то же время не сливаются; общение с природой не приводит к единению с

¹ Гинзбург Л. Я. Указ. соч. - С. 295.

ней, а усиливает чувство одиночества»⁵, - делает справедливый вывод исследователь. С таким переживанием природы мы сталкиваемся в письме А. В. Бородиной: «Любите ли Вы стальной колорит, но не холодный, сухой, заветренно-пыльный, - а стальной — только по совпадению — влажный, почти парный, когда зелень темней от сочности, когда солнце еще не вышло, но уже тучи не могут, не смеют плакать, а дымятся, бегут, становятся тонкими просветленными, почти нежными? Сейчас я из сада. Как хороши эти большие гофрированные листья среди бритой лужайки, и еще эти пятна вдали, то оранжевые, то ярко-красные, то белые... Я шел по песку, песок хрустел, я шел и думал... Зачем не дано мне дара доказать другим, и себе, до какой степени слита моя душа с тем, что не она, но что вечно творится и ею, как одним из атомов мирового духа, непрерывно создающего очаровательно-пестрый сон бытия?»⁶.

В последней строфе стихотворения «Перед закатом» читаем:

Гаснет небо голубое,
 На губах застыло слово;
 Каждым нервом жду отбоя
 Тихой музыки былого.

Но помедли день, врачую
 Это сердце от разлада!
 Все глазами взять хочу я
 Из темнеющего сада...

«Окружающий мир у Анненского многокрасочен и многозвучен, полон движения. Но за исключением немногих живописно-содержательных стихотворений, его лирика природы в целом

⁵ Федоров А. В. Ишюкенский Анненский. Личность и творчество. - Л., 1984. - С. 113-117.

⁶ Анненский И. Ф. Письмо к А. В. Бородиной от 25.06.1906г. // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 466.

трагична; его напряженные переживания, пробуждаемые ею, остаются безответными»⁷, - писал А. В. Федоров. В качестве примера приведем стихотворение «Я люблю»:

Я люблю замирание эхо
 После бешеной тройки в лесу,
 За сверканьем задорного смеха
 Я истома люблю полосу.
 Зимним утром люблю надо мною
 Я лиловый разлив полутьмы
 И, где солнце горело весною,
 Только розовый отблеск зимы.

Я люблю на бледнеющей шири
 В переливах растаявший цвет...
 Я люблю все, чему в этом мире
 Ни созвучья, ни отзвука нет.

Трагизм образа природы в лирике Анненского заключается и в неповторимости мгновения, которое как будто соединяет душу поэта с идеальным миром, но безвозвратно уходит. Поэту же остается лишь тоска:

Бесследно канул день. Желтея на балконе
 Глядит туманный диск луны, еще бесстенной,
 И в безнадежности распахнутых окон,
 Уже незрячие, тоскливо-белы стены.

⁷ Федоров А. В. Иннокентий Анненский — лирик и драматург // Иннокентий Анненский. Стихотворения и трагедии. — Л., 1990. — С. 29.

Сейчас наступит ночь. Так черны облака...
 Мне жаль последнего вечернего мгновенья:
 Там все, что прожито, - желанье и тоска,
 Там все, что близится, - унылость и забвенья.

Здесь вечер как мечта: и робок и летуч,
 Но сердцу, где ни струн, ни слез, ни ароматов,
 И где разорвано и слито столько туч...
 Он как-то ближе розовых закатов.

! («Тоска мимолетности»)

Мир природы, каким он видится поэту, трагичен еще и своей хрупкостью и незащищенностью. Анненский как будто переносит на природу свои переживания, ощущение своей тоски. Как верно отмечает А. В. Федоров: «Напряжение, своего рода драматизм здесь часто создает сама интенсивность, с которой переживаются и живописуются образы природы, от этого приобретающие новую смысловую емкость, превращающиеся в своего рода параллели (пусть только потенциальные) к душевным состояниям, к человеческим качествам и действиям»⁸. Но при этом, даже в тех случаях, когда поэт приписывает природе свое восприятие, он сохраняет от нее формальную отъединенность; природа же «сопереживает, но полностью не приемлет на себя ощущений и чувств человека»⁹. Об этом выразительно говорит стихотворение «Листы»:

На белом небе все тусклей
 Златится горняя лампада,
 И в доцветании аллей
 Дрожат зигзаги листопада.

⁸ Федоров А. В. Иннокентий Анненский. Личность и творчество. - Л., 1984. - С. 138-139.

⁹ Некрасова Е. А. А. Фет, И. Анненский. Типологический аспект описания. - М., 1991. - С.90.

Кружатся нежные листы
 И не хотят коснуться праха...
 О, неужели это ты
 Все то же наше чувство страха?

Иль над обманом бытия
 Творца веленье не звучало,
 И нет конца и нет начала
 Тебе, тоскующее Я?

По воспоминаниям В. И. Кривича, Анненский говорил: «Я люблю в жизни три вещи: людей, книги и цветы»¹⁰. По воспоминаниям современников, он отдавал предпочтение садовым цветам. В лирике Анненского им уделено немало места. При этом их образ связан обычно с мотивами недолговечности, неизбежного увядания, смерти, конечности бытия. Так, например, в стихотворении «Хризантема» перед нами предстает такой образ цветка:

Это было поздним летом
 Меж раkit и на песке,
 Перед блекло-желтым цветом
 В увядающем венке,
 |
 И казалось мне, что нежной
 |
 Хризантема головой
 Припадает безнадежно
 К яркой крышке гробовой...

¹⁰ Лавров А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неизданных воспоминаниях // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 113.

И что два ее свиты
 Лепестка на сходнях дорог —
 Это кольца золотые
 Ею сброшенных серег.

В образе природы, созданном И. Ф. Анненским, заключается трагедия раздвоенности идеального и реального мира. Природа зовет поэта в небо, зовет позабыть земную боль, но при этом постоянно от него ускользает, оставляя в его душе впечатление обманчивой реальности.

Теплый снег налетал и слетал,
 Разгораясь, румянились щеки.
 Я не думал, что месяц так мал
 И что тучи так дымно далеки.

Я уйду, ни о чем не спросив,
 Потому что мой вынулся жребий,
 Я не думал, что месяц красив,
 Так красив и тревожен на небе.

Скоро полночь. Никто и ничей,
 Утомлен самым призраком жизни,
 Я люблюсь на дымы лучей
 Там, в моей обманувшей отчизне.

(«Зимнее небо»)

Такое восприятие природы неповторимо и индивидуально. Анненский замечает в природе много оттенков, на которые до него никто из поэтов не обращал внимания. Его видение этих оттенков безусловно развивает в читателе эстетическое отношение к природе.

Образ природы в лирике Анненского уникален и заслуживает отдельного исследования.

Личностному, своеобразному отношению к природе считает необходимым Анненский учить и детей. Делать это тем более важно, что в русском обществе, по его мнению, преобладает «антиэстетическое отношение к природе»¹¹. Возможность же развития в учениках эстетического видения природы заключается в следующем. Во-первых, он считает, что «чувство красоты заставляет человека искать в природе <...> приятных впечатлений для глаза и для уха»¹². То есть потребность в эстетическом отношении к природе, связанная с чувством красоты, заложена в человеке и требует реализации. Во-вторых, по его мнению, эстетическое отношение к природе не является чем-то исконым, данным раз и навсегда, неизменным: «оно развивается с другими душевными свойствами человека»¹³. Следовательно, его вполне можно развивать и в школе.

На уроках словесности развитие эстетического отношения к природе может происходить при выполнении учащимися следующих видов заданий: устное и письменное сочинение по личным впечатлениям учащихся и эстетический разбор литературного произведения. Остановимся вначале на связи между устными и письменными сочинениями по личным впечатлениям (иначе – по живым наблюдениям) учащихся (Подробно об этой форме работы говорится в §5 главы I).

И. Ф. Анненский считает, что при подготовке к такому сочинению, во время работы над ним на уроке, дети «если надо будет говорить о новых впечатлениях, примутся лучше наблюдать

¹¹ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. – 1892. - № 11. - С. 67.

¹² Анненский И. Ф. Языки в средней школе // Русская школа. – 1892. - № 7-8. - С. 69.

¹³ Анненский И. Ф. Об эстетическом отношении Лермонтова к природе // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 244.

окружающее»¹⁴. И в первую очередь – наблюдать природу. Ведь среди тем, предлагаемых Анненским для устных и письменных сочинений по личным впечатлениям, много непосредственно связанных с наблюдением природы. Например, «По железной дороге», «Летний сад», «Петербургская оттепель», «Первый весенний день», «Нева и каналы» и др. При подобной форме работы в сознании ребенка закрепляются «тысячи впечатлений, которые прежде уплывали»¹⁵ от него. Таким образом дети учатся художественному наблюдению, учатся отбирать свои впечатления, замечать в природе оттенки, которые раньше оставляли без внимания, быть внимательными к красоте природы. Тем самым будет развиваться эстетическое отношение к ней. Следует отметить, что заканчивать работу над сочинениями Анненский предлагает собственным сочинением учителя на данную тему. Учитель должен показать учащимся, к чему им нужно стремиться, как эту работу возможно выполнять. Но при этом учитель требует от учеников не подражания его эстетическому видению природы. Целью этих занятий является развитие в учениках собственного, индивидуального отношения к природе. И. Ф. Анненский не оставил нам примеров подобных сочинений. О том, какими они были на его уроках, мы можем только догадываться. Но с филигранным мастерством Анненского в отборе эстетических впечатлений мы встречаемся в его письмах, они являются примерами подлинного индивидуального эстетического видения природы. «У нас, наконец, знойные дни, хотя колорит уже июльский, с этой осободрожаще-пыльной и уже забывшей весну дымкой... Хороший, тихий июль – с вечерами, которыми уже мечтается, однако, осенние облака и звезды... Пионы развернулись пышно, но как-то по-прошлогоднему,

¹⁴ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. – 1890. – № 1. – С. 34.

¹⁵ Там же. – С. 35.

они точно разворочены... Кто-то будто рылся в их розовой тайне, только вчера бывшей бутонем, и грубо искал в ней наслаждения и разгадки этого наслаждения»¹⁶, - писал он Е. М. Мухиной. В письме к А. В. Бородинной читаем: «Одну ночь вспоминаю я с удовольствием, это когда мы плыли из Царицына в Астрахань. Это было волшебное небо, полная луна, золотая, а другая в воде серебряная; даль серебряная, вода, небо, блеск, тишина... Звезды, как у нас бывают только зимой, большие, яркие»¹⁷. Удивительную картину рисует Анненский в другом письме: «У нас зима, глубокая и такая серебряная, какой я никогда не видел. Знаете, на деревьях совсем не видно черноты: ветки стали толстые и искристые от инея; свет голубых электрических звезд среди этих причудливых серебряных кораллов дает минутами волшебное впечатление. У нас нет таких звезд, как у Вас: наши не лучат, не тенятся, а только сверкают, но я люблю северные звезды: они мне почему-то напоминают глаза ребенка, который проснулся и притворяется спящим»¹⁸.

Огромное влияние на развитие эстетического отношения к природе может оказать, по Анненскому, изучение родной поэзии. Анненский считает, что «элемент *русской природы* один и тот же в русской поэзии и в наблюдениях каждого русского ребенка»¹⁹. В этом сопряжении образов природы в поэзии и в сознании ученика и заключается возможность для развития в детях эстетического отношения к природе при изучении словесности.

Поэзия, по мнению Анненского, непосредственно формирует эстетическое восприятие природы: «Индусы времен «Ригведы» или

¹⁶ Анненский И. Ф. Письмо Е. М. Мухиной от 03.07.1908 г. // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 478.

¹⁷ Анненский И. Ф. Письмо к А. В. Бородинной от августа 1900 г. // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 449.

¹⁸ Анненский И. Ф. Письмо к А. В. Бородинной от 29.11.1899 г. // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 447.

¹⁹ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. 1890. - № 1. - С. 40.

греки в эпоху Гомера, конечно, видели в спектре и голубой, и фиолетовый цвет; однако в индийских гимнах небо, украшаясь десятками эпитетов, ни разу не названо голубым, и у Гомера фиалка оказывается черной, а море — пурпурным. Ощущение, очевидно, не было зафиксировано. Вот здесь-то на помощь обыкновенно и является искусство, особенно поэзия. У англичан, под туманным северным небом, теперь самый богатый словарь красок, а есть африканские племена, которые под экваториальным солнцем различают цвета только в своих стадах, даже не цвета, а масти. Причина не в природе, очевидно, а в культуре. Кто теперь, увидев Альпы, не подпадет их обаянию: краски серебряные, кисти потоков, розовый, слоистый туман, а между тем Тит Ливий спокойно назвал их «отвратительными» (*foeditas Alpium*), и едва ли не Руссо первый открыл миру, что в самом центре Европы покоятся целые залежи чистейшего эстетического наслаждения»²⁰.

При рассмотрении биографий поэтов И. Ф. Анненский обращает внимание на те факторы, которые повлияли на их отношение к природе, ведь, по его мнению, «никто не может заменить поэту только природу: воздуха, света, гармонии красок — они имеют свойство непосредственно преображаться в известную музыкальность душевного настроения»²¹. Так, он считает, что на развитие в Лермонтове эстетического чувства природы повлияло несколько причин. У него была «не пристрастная к людям душа», в натуре у Лермонтова не было экзальтированности; у поэта был нервно-мечтательный темперамент, способный к быстрым восприятиям и к глубоким впечатлениям. Косвенное влияние оказала и болезненность, т.к. Лермонтов, чтобы ее одолеть, занимался верховой ездой.

Анненский И. Ф. Об эстетическом отношении Лермонтова к природе // Анненский И. Ф. Книга отражений. - М., 1979. - С. 244-245.

²¹ Анненский И. Ф. А. И. Майков и педагогическое значение его поэзии // Анненский И. Ф. Книга отражений. - М., 1979. - С. 283.

стремился больше двигаться. Очень важным фактором было полученное им разностороннее эстетическое образование. Игра на скрипке и фортепьяно развивала его слух, а занятия живописью – зрительное видение. В результате он мог слышать и видеть мир природы. Но самая главная из причин, по Анненскому, заключается в том, что природа Кавказа подействовала на Лермонтова «в годы раннего детства, когда духовный мир его еще складывался; над ней выучился он мечтать и думать, так что позже, в следующие свои поездки на Кавказ, он останавливался не на новом, а как бы углублял свои ранние впечатления»²². Пишет Анненский и о влиянии на А. К. Толстого природы южнорусской степи.

Таким образом, важнейшими факторами, влияющими на формирование и развитие в ребенке эстетического отношения к природе, по мнению Анненского, являются: непосредственные наблюдения природы, начиная с раннего детства, разностороннее эстетическое образование, индивидуальные склонности ребенка, его психологические особенности. Все эти факторы необходимо учитывать в учительской практике.

«Чувство красоты в поэте обыкновенно связано с чувством природы»²³, – полагает Анненский. В виду этого он включает анализ изображения природы у поэтов в один из компонентов школьного эстетического разбора, а именно в исследование живописных элементов произведения. (Подробно о разборе живописных элементов в тексте – см. в § 3 настоящей главы) Любопытно, что, анализируя картины природы в стихотворении Полонского «Холодеющая ночь», он замечает, что подобные произведения «развивают эстетическое чувство и эстетическое понимание природы, тем самым ослабляя в

²² Анненский П. Ф. Об эстетическом отношении Лермонтова к природе // Анненский П. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 245.

²³ Там же. - С. 244.

человеке проявление животных наклонностей»²⁴. Разбирая живописную сторону поэзии Полонского в целом, Анненский предлагает вниманию читателей следующее наблюдение: «У поэтов, как у живописцев, есть часто склонность к определенным излюбленным мотивам в ландшафте. У Лермонтова это были горы, у Языкова — волны, у Кольцова — степь, как у живописца Шишкина — сосновый лес. Я не замечаю в поэзии Полонского особой любви к какой-нибудь стихии, но <...> он, кажется, всего охотнее растирает свои поэтические краски, чтобы живописать вечер, тихий закат. Замечательно, что даже когда он рисует утро, как в пьесе «За городом», оно похоже на вечер: солнце не палит, оно нежит»²⁵. По поводу живописных элементов в лирике Майкова читаем: «Но, вообще, картины природы, сами по себе, не преобладали в его творчестве: природа, и особенно знакомая, мирная, не пугающая неожиданными эффектами и не подавляющая своей грандиозностью, должна была своим мягким привычным колоритом давать для его творчества известную музыкальность настроения. При этом как знаток красок Майков особенно любил изображать солнечный день, и солнце играет в его картинах и метафорах, особенно в последний период творчества, в старости, очень видную роль. Открытые солнечные морские пейзажи он любил, по-видимому, больше закрытых, лесных. Мы находим в его поэзии Айвазовского и не находим Шишкина»²⁶.

Таким образом, мы видим, что Анненский обращает пристальное внимание на индивидуальное видение природы поэтами. А если вспомнить, что это делается в процессе эстетического разбора, то можно предположить, что целью детального рассмотрения образа

²⁴ Анненский И. Ф. Стихотворения Я. П. Полонского, как педагогический материал // Воспитание и обучение. — 1887. — № 5. — С. 111.

²⁵ Там же. — С. 112.

²⁶ Анненский И. Ф. А. П. Майков и педагогическое значение его поэзии // Анненский И. Ф. Книги отражений. — М., 1979. — С. 274.

природы в лирике разных поэтов является развитие эстетического чувства природы учеников через осмысление ими возможности ее различного самобытного поэтического видения.

Наиболее скрупулезному анализу подвергает И. Ф. Анненский с этой точки зрения лирику Лермонтова, который, по его мнению, «может быть всего непосредственнее и безраздельнее любил природу»²⁷ из всех русских поэтов. Анненский называет Лермонтова «психологом природы»²⁸ и дает следующую характеристику его чувству природы: «В природе он особенно любит движение: вспомним чудных его лошадей у Измаил-Бея, у Казбича или Печорина (по-моему, ни Малек-Адель тургеневский, ни толстовские скакуны их не превзошли), вспомним его горные реки, облака, змен, пляску, локон, отделившийся от братьев в вихре вальса <...> Лермонтов любил день больше ночи, любил синее небо, золотое солнце, солнечный воздух. Если из 43 описаний в его поэмах дневных меньше, чем ночных и вечерних – 18 и 25, то это лишь дань романтическому содержанию. Голубой цвет неба заставляет того самого Печорина, который понимал чувство вампира, забывать все на свете. Что за описания у него голубого и свежего утра – вспомните утро перед дуэлью. Но тут было и не одно непосредственное наслаждение: синий цвет неба уносил мысль поэта в мир высший. <...> Природа не была для Лермонтова случайным отражением настроений <...> Лермонтов не подгоняет к себе природу, - нет, он подчиняется ей, как часть целому («Горные вершины»); он завидует ее тучам и звездам, он видит в природе Бога, вдруг уловив гармонию в сложной и пестрой картине, или, наоборот, хочет уйти от природы, если она его тяготит, лунной ли ночью («Выхожу один я на дорогу»)

²⁷ Анненский И. Ф. Об эстетическом отношении Лермонтова к природе // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 245.

²⁸ Там же. - С. 249.

или из-под золотых лучей и лазури («Нарус»). Ему смешна мысль, что звезды принимают участие в наших ничтожных спорах за клочок земли («Герой нашего времени», глава «Фаталист»).

Лермонтовская природа самостоятельна; прежде всего она красива; все в ней красиво: снеговая бахрома гор, звучные поля при бледной луне, лиловые степи, снеговая постель — могила Тамары — и труп казачки —

С темнобледными плечами,
С светлорусою косой.

Природа у него живет своей особой жизнью. Утесы простирают объятья, обвалы хмурятся, Кавказ склонился на щит и слушает море, тучка весело играет на лазури, утес плачет, а сосна — грезит о пальме. Больше всего привлекает поэта к природе свобода и забвение, которые ему грезятся в ней: волны, которым их воля и холод дороже знойных полудня лучей; вечно холодные, вечно свободные облака; звезды, которые слушают пророка и песнь ангела; те светила, которые не узнали прежнего собрата; люди, которые не узнают друг друга в новом мире. <...>

И мечта, и душа поэта часто останавливались на облаках: постоянно встречаешь в его строках: облако, облачко, тучу, тучки, особенно «тучки» с нежностью.

Каких эпитетов он им не придавал? — молодая, золотая, светлая, серая, черная, лиловая *туча*; *облака* — белые, синие, дымные, седые, румяные, багряные, огненные, косматые, вольные, легкие, разорванные, угрюмые, послушные, неуловимые, зловещие и ревнивые. Поэт отмечает их края — кудри, лоскуты, обрывки, толпы, цепи, караваны, стаи, стада облаков (для звезд, напротив, всегда хоры и хороводы). Они у него бродят, выются, бегут, летят, мчатся, отважно и спокойно плывут, тихо и грозно ползут; это-то мохнатая шуба, то клочки разодранного занавеса, то перья на шлеме, то замки, то горы,

то коршун, то змея, то дикая охота, то поклонники Аллы, спешащие на богомолье»²⁹. Далее Анненский обращает внимание на изменения психологического содержания образа облаков в лермонтовской лирике.

В этом замечательном разборе, являющемся подлинным шедевром эстетического анализа, предназначенного для школы, Анненский показывает образ того, как нужно осмысливать эстетическое отношение поэта к природе. На наш взгляд, прежде всего нужно использовать образы самого поэта, анализировать как бы изнутри его художественного мира, при этом строить разбор, учитывая законы художественного мышления, при помощи собственных художественных средств. Именно так разбирает Анненский образ природы у Лермонтова. При таком разборе обогащается эстетическое чувство природы учеников. Одновременно они учатся осмысливать образ природы в произведениях поэта. Тем самым происходит развитие эстетического понимания искусства и эстетического отношения к природе, эстетического чувства и чувства природы вообще.

И. Ф. Анненский – единственный методист конца XIX – начала XX века, подробно занимавшийся разработкой этой проблемы, предлагавший реальные пути для ее разрешения. Следует отметить, что его идеи в этой области оказались востребованными методикой только в 10-е гг. XX века. Именно в это время над этой проблемой работает М. А. Рыбникова. Она продолжает линию, намеченную И. Ф. Анненским в этом направлении. В своей статье «Эстетическое восприятие природы учащимися» Рыбникова пишет: «Чувство природы нужно воспитывать, культивировать, возвращать. И нужно при этом иметь в виду цель двойную: нужно, чтобы человек научился находить красоту в самой природе и также в художественном ее

²⁹ Там же. - С. 246-249.

изображении; иначе – чтобы он видел и чувствовал поэзию в природе и природу в поэзии, т.е. в искусстве»³⁰. Она обращает внимание на свойственные различным возрастам особенности в восприятии природы, считает, что «при известной доле внимания со стороны родителей и воспитателей, дети еще в самую раннюю пору способны обогатить свою душу умением видеть красивое, способностью наслаждаться тонами и красками, формами и линиями»³¹. М. А. Рыбникова выделяет четыре манеры видения природы учащимися: активную, созерцательную, практическую и поэтическую, останавливается подробно на их отличиях. Для реального развития в детях эстетического понимания природы она предлагает оживлять личные впечатления учащихся при разборе поэтических произведений, в которых присутствуют картины природы. При этом, по ее мнению, можно использовать картины, рисунки учащихся, фотографии, дневники наблюдений за жизнью природы. «Ребенка нужно научить видеть и чувствовать, его нужно научить закреплять эти впечатления и эти чувства словами. Пусть те стихи, которые разучиваются в классе, по возможности сливаются с тем, что творится в данный момент в природе. <...> Пусть предшествует им классная беседа, берущая материал из живых детских наблюдений, пусть эта беседа закрепляет словом уже виденное и перечувствованное, пусть толкает она к дальнейшим наблюдениям»³², - считает она. Влияние И. Ф. Анненского на эту работу М. А. Рыбниковой, думается, очевидно. Рыбникова не просто заимствует у него ряд идей (о взаимосвязи между развитием эстетического понимания поэзии и природы, о беседах по личным впечатлениям и др.), но творчески развивает их в указанном Анненским направлении.

³⁰ Рыбникова М. А. Эстетическое восприятие природы учащимися // Вестник воспитания. 1917. - № 8-9. - С. 34.

³¹ Там же. - С. 37-38.

³² Там же. - С. 48.

Интерес к эстетическому восприятию природы учащимися вновь обострился в 60-е гг. XX века. Большое внимание этой проблеме уделяется в работах Г. В. Зверев, В. Г. Маранцмана и других методистов. Особый интерес представляют работы В. Г. Маранцмана 60-90-х гг., посвященные этой теме. Им разработана методика использования музыки и живописи при изучении литературных произведений о природе. Большое внимание уделяет В. Г. Маранцман особенностям эстетического отношения к природе у разных писателей, живописцев, композиторов. В этом он продолжает намеченную Анненским линию. «Первая наша задача, - пишет В. Г. Маранцман, - помочь ребятам увидеть в поэтическом, живописном, музыкальном пейзаже не только картину природы, но и восприятие этой природы человеком, создавшим произведение искусства»³³. Непосредственно перед анализом стихотворения на уроке он предлагает учащимся написать сочинение, в котором они должны описать картину природы или конкретную картину. При этом предполагается не сочинение по картине, а описание по личным впечатлениям, оживление воспоминаний. При изучении лирики осени предполагается очная экскурсия, беседа о впечатлениях на уроке, сопоставление отношения к осени Пушкина и Тютчева, выяснение сложности восприятия осени Пушкиным. Тем самым дети учатся видеть «природу в ее многообразии», понимать «настроение пейзажа»³⁴. Система работы, предложенная В. Г. Маранцманом, безусловно, способствует развитию эстетического чувства природы учащихся, развитию их умения давать эстетическую оценку образу природы в различных литературных произведениях и других произведениях искусства.

³³ Маранцман В. Г. Роль произведений искусства о природе в эстетическом воспитании учащихся 5 класса // Литература в школе. - 1962. - № 2. - С. 32.

³⁴ Там же. - С. 42.

В мае 2001 года нами был проведен урок, посвященный стихотворению И. Ф. Анненского «Май». Выбор данного стихотворения объясняется двумя причинами. Во-первых, в соответствии с тезисом Анненского о том, что «момент русской природы один и тот же в поэтическом произведении и в наблюдениях каждого русского ребенка», мы выбрали для анализа стихотворение, в котором описывается картина майской природы (урок, напомним, проводился в мае). (О необходимости того, чтобы изучаемые стихотворения о природе совпадали с временем года, писала и М. А. Рыбникова – см. выше). Во-вторых, это стихотворение является одним из самых показательных для понимания отношения Анненского к природе. В нем присутствуют и самобытные художественные образы, созданные поэтом, и сопряженность мира природы с внутренним миром человека, и стремление поэта к слиянию с природой, соединенное с осознанием невозможности этого, и ощущение трагизма обманчивости мгновения, раздвоенности между идеальным и реальным миром.

Цель данного урока заключалась в понимании учащимися неповторимости видения природы И. Ф. Анненским, развитии в них эстетического отношения к природе, эстетического чувства.

Урок был проведен в 9в классе 27 школы г. Санкт-Петербурга (классе со средним уровнем литературного развития).

В начале урока ученикам был предложен краткий рассказ учителя о личности И. Ф. Анненского, о его восприятии природы.

В рассказе учителем отмечалось прежде всего следующее:

- уникальность личности И. Ф. Анненского, сочетание в нем, казалось бы, несочетаемого;

- удивление современников по поводу соединения в Анненском поэта, переводчика, литературного критика, ученого и педагога;

- особое место Анненского в истории русской литературы (он примыкал к символизму, но при этом акмеисты называли его своим учителем);
- непонимание его творчества большинством современников;
- своеобразие лирики Анненского, его поэтического видения мира;
- своеобразие эстетического отношения к природе (неповторимость переживаний поэта, видение тончайших оттенков, связь с темой смерти, трагизм красоты, острое чувство хрупкости, незащищенности природы и своего «я»).

Особое внимание уделялось образу весны в лирике Анненского. Весна в его лирике несколько обойдена вниманием по сравнению с другими временами года. Поэт видит в ней различные картины: «мертвенные поля» («Черная весна»), «ярко-черную грудь ожившей земли в неоживших листьях» («В марге»), «жидкий майский блеск» («Просвет»), «кисти сиреней мая» («Призраки»), «недосказанность песни и муки» («В ароматном краю в этот день голубой...»), «желтый сумрак мертвого апреля» («Вербная неделя»), как «сквозь камень, Лазарь воскресенный, пробилась чахлая сирень» («Сирень на камне»), как, расплываясь, безнадежно тянутся друг к другу тонкими полосками облака («Облака»). Поэт как будто в клубках дыма не может понять:

И день ли то пробует силы,
Иль это уж тихий закат,
Где грезы несбыточно-дальней
Сквозь дымы златятся следы?...

(«Просвет»)

Он слышал, что и в апреле «Сирень могилы не цветет» («Сирень на камне»). И отступает перед весной:

Я не трону весны – я цветы берегу,
 Мотыльком сберегаю их пыль я,
 Миг покоя волны на морском берегу
 И ладьям их далекие крылья.

(«В ароматном краю в этот день голубой...»)

Весна в лирике Анненского – это мгновение, в ее красоте он видит ущербность, недаром ее образ тесно перешлетается с образом смерти. Поэт в весне видит что-то эфемерное, обманчивое, она заставляет его острее чувствовать свое одиночество, свою тоску.

Далее учитель читает стихотворение Ф. И. Тютчева «Весенняя гроза» и «Майскую грозу» И. Ф. Анненского. Ученикам предлагается определить, в чем состоит главное отличие этих стихотворений. Дети верно отметили, что «Майскую грозу» Анненского отличает последняя строфа:

Когда бы бури пролетали
 И все так быстро и светло...
 Но не умчит к лазурной дали
 Грозой разбитое крыло.

Гроза, которую поэт любит угадывать «сквозь первые симптомы», оставила в его душе горечь разочарования, чувство безысходности, бессмысленности надежды на соединение с лазурной далью.

Далее ученикам предлагается текст стихотворения И. Ф. Анненского «Май»:

Так нежно небо зацвело,
 А майский день уж тихо тает,
 И только тусклое стекло
 Пожаром запада блистает.

К нему прильнув из полутьмы,
 В минутном млеет позлащеньи

Тот мир, которым были мы...
 Пль будем, в вечном превращеньи?

И различить не можешь глаз
 Ты с пыльно-зыбкой позолотой,
 Но в гамму вечера влилась
 Она тоскующею потой

Над миром, что, златим огнем,
 Сейчас умрет, не понимая,
 Что счастье некрылось не в нем,
 А в золотом обмане мая,

Что безвозвратно синева,
 Его златившая, поблекла...
 Что только зарево едва
 Коробит розовые стекла.

Учитель выразительно читает стихотворение и начинается беседа, посвященная этому произведению. Мы решили воспользоваться методикой вопросов на первоначальное восприятие текста, созданной В. Г. Маранцманом. Ученикам были предложены следующие вопросы:

- 1) Какие чувства вызывает у вас это стихотворение? (на читательские эмоции)
- 2) Какое чувство автор вкладывает в строчку «Тот мир, которым были мы...»? (на авторские эмоции)
- 3) Как зацвело небо? (на творческое воображение)
- 4) Почему позолота названа «пыльно-зыбкой»? (на деталь)
- 5) Что вас удивляет в образе «златившая синева»? (на деталь)

- 6) В первой и последней строфах присутствует образ стекла. Почему в начале «Только тусклое стекло/Пожаром запада блистает», а в конце «Только зарево едва/Коробит розовые стекла»? (на композицию)
- 7) Почему поэт видит в мае с его «нежным цветением неба» «золотой обман»? (на смысл)

У подавляющего большинства учеников стихотворение вызвало чувство грусти, многие из них говорили о том, что первая строфа вызвала приподнятые чувства, но дальше они испытали чувство какой-то растерянности, а в финале – разочарование. Отвечая на второй вопрос, ученики отметили сожаление автора об оставшемся в прошлом и, возможно, недоступном мире. Некоторые из них говорили о том, что поэт как будто любит этот мир, видит в нем «что-то близкое, родное» (Елена М.). Несколько учеников предположительно назвали «этот мир» небесным миром, идеальным миром. Дети увидели в небе, нарисованном поэтом, картину майского заката. В ней преобладают розовые тона, чуть-чуть синего, золотые лучи заходящего солнца. Многие ученики особо отмечали, что солнце должно вот-вот зайти, либо через мгновение зайдет. По мнению учеников, эти цвета не выглядят отделенными друг от друга, они неяркие. «Кажется, что художник рисовал акварелью, цвета не вызывают раздражения, не пробуждают в душе бурных чувств, они как будто зовут за собой и лишь мягко-мягко, но ранят тебя прямо в сердце» (Ольга И.). У большинства учеников четвертый вопрос вызвал серьезные затруднения, но значительная их часть говорила, что поэт видит солнце сквозь движущуюся пыль, что это выражение создает ощущение какой-то призрачности, обманчивости происходящего, по их мнению, солнце как будто ускользает от взора поэта. «Создается ощущение, что все, что видит поэт, сейчас или через мгновение исчезнет» (Виктор Р.). Отвечая на пятый вопрос,

ученики не скрывали своего удивления образом «златившая синева», созданным Анненским. (При ответе учащихся на четвертый и пятый вопрос учителем подчеркивалась неповторимость образов Анненского). Они говорили о том, что здесь поэт рисует образ синего неба и лучей солнца в нем. Но при этом именно синева делает эти лучи золотыми. Синева и солнечные лучи делали золотым, красочным мир, который умирает. На седьмой вопрос ученики ответили следующим образом. В первой строфе поэт видит сквозь стекло «тот мир», «тусклое стекло» озаряется блеском, встречаются два мира и «поэт чувствует надежду на соединение с тем миром, за стеклом («Иль будем в вечном превращеньи?»)» (Татьяна Н.). В финальной же строфе – синева безвозвратно поблекла. И здесь стекла – обычные стекла, в которых отражается розовый закат. Особое внимание детей привлек глагол «коробит» в последней строчке – в этом слове, по их мнению, заключается как будто насмешка над тем, что дано было пережить поэту, увидеть в этом майском закате. «Это зарево, словно пародия на то, что пережил поэт, наблюдая закат, поэтому оно «коробит» стекла» (Елена М.). «Поэт чувствует себя обманутым: он видел другой мир, а теперь «зарево едва/ Коробит розовые стекла» (Илья Д.). «В начале стихотворения поэт почти соединился с тем миром, который он видит за «тусклым» стеклом, он не хочет с ним расставаться, а в конце оказывается, что это обычный закат» (Дарья М.). При ответе на седьмой вопрос ученики говорили о том, что май у поэта «обманчивый», «иллюзорный», «двойственный». В нежном цветении неба, в пожаре запада, сквозь тусклое стекло он разглядел в одно мгновение («в минутном млеет позлащеньи») как будто озаренный солнцем *тот* мир. Он хочет соединиться с тем миром, он не в силах оторвать от него глаз, но он чувствует невозможность этого соединения. «Мир как будто не дается поэту в руки, бежит от него, исчезает за «пылью зыбкой, позолотой» (Наталья К.). Тот мир уходит,

исчезает, и все, что видел поэт, переживается им теперь как миг обмана. «Ведь он разочаровался в своей надежде быть вместе с *тем миром*» (Дмитрий Т.) и теперь ему остается только тоска, «горечь утраты и безысходность» (Полина П.). Ученики также отметили, что образ мая у Анненского совсем не похож на лирику весны известных им поэтов.

После ответов на вопросы учитель кратко подвел итог урока, вновь остановившись, теперь уже на основании только что состоявшейся беседы, на особенностях восприятия Анненским природы. После чего учащимся было предложено дома написать собственное стихотворение о весне, либо небольшое сочинение о ней, в котором присутствовало бы их личное отношение к этому времени года.

В работах учащихся отчетливо видны две тенденции. Часть работ (около 40%) не носит оригинального характера. В них индивидуальное отношение к природе почти не выражено. В основном, эти работы носят на себя печать наивно-реалистичного восприятия природы, при этом широко использованы штампы. В них — явное подражание известной с детства лирике Майкова, Полонского, Фета и др. Образ весны видится однозначным, в ней замечается только красивость, радостное состояние природы и человека, изменения, происходящие в окружающем мире в это время года. Приведем несколько примеров. «Март — это первый месяц весны. В этом месяце солнце начинает одолевать зиму. С крыш свисают ледяные сосульки, блестя, по ним струится вода и капает. Образуются лужи — и уличные воробьишки радостно плещутся в них, смывают с перьев зимнюю колючку. В садах звенит веселый бубенчик синиц. *Ребята развешивают на деревьях тысячи птичьих домиков* (выделено нами — Ю. П.)» (Светлана Н.). «Весна — это время, когда все живое оживает, заново приобретает новые краски. Птицы

возвращаются домой, все начинает жить заново» (Сергей М.).
 «Весеннее солнце коренным образом отличается от зимнего. Оно становится ярче и его лучи согревают все живое. На душе становится легко и радостно» (Мария А.).

О, как прекрасна дивная пора,
 Пора любви, благоуханья,
 Огромной страсти и мечтаний.
 Пора надежд, пора пиров.

<...>

Присел на землю отдохнуть
 И не заметил как заснул.

Прекрасна русская весна:

Волнует, радует она. (курсив наш – Ю. П.)

(Марина В.)

«Всем известно, что весна – это пора влюбленности и любви. Кто же осмелится утверждать противоположное, тот или не хочет показывать и признавать своих чувств, или же просто его каменное сердце еще не прилекло весеннее солнце. Вспоминая зимние месяцы, можно сказать, что лица людей расцветают с приходом весны» (Анастасия Е.)

Еще вчера тускнели дни
 Морозной темной стужи.
 И вот пришла замена им –
 Пришла весна да лужи.

<...>

И ждешь, чего не знаешь сам,
 От жизни, полной вдохновенья.
 Весна – поистине прекрасное мгновенье!

(Павел П.)

Вот тепло уже настало,
 Расковало оно льды.
 Шумным звоном зазвонили
 Серебристые ручьи.

Птички стаи прилетели,
 Веселее стали дни.

(Анастасия В.)

В других работах (около 60%) сделана попытка передать свое видение весны. И несмотря на то, что образы, создаваемые детьми, часто наивны, стихи «неуклюжи» (в них не всегда выдерживается один ритм, «хромает» рифма) и часто носят подражательный характер, в них отражена индивидуальность авторов. В некоторых работах присутствует эстетическое отношение к весне, ребята видят в ней различные оттенки. В работах встречаются и сознательные отсылки к литературным произведениям о весне, понимание своей эстетической беспомощности в выражении восприятия весны, своих переживаний и мыслей. Многие картины природы побуждают к поиску сопряжения своего внутреннего мира и мира природы, к размышлению над своим местом в окружающем мире. Приведем несколько примеров. «Само слово «весна» имеет для меня свой запах. Этот запах неповторим: это запах первых цветов, запах растертых почек деревьев. Сразу представляются подснежники, цветы ветреницы, крокусы, нарциссы и вспоминаются пушистые серые зайчики вербы. <...> При слове «весна» вспоминаются строчки Тютчева «Люблю грозу в начале мая...», равно как и при слове «зима» - пушкинское: «Зима! Крестьянин торжествуя...» (Ольга И.)

Здесь мы сталкиваемся с проявлением личного отношения к весне, попыткой использования литературных ассоциаций.

Люблю весной,
 Отбросив заботы,
 Проблемы, дела,
 Пройтись по дороге
 Без снега и льда.

(Елизавета П.)

«Больше всего мне нравится весенний теплый дождь, ливень, когда льет как из ведра. Если мы с друзьями в это время гуляем на улице, то счастьем нет предела: мы танцуем, кричим, дурачимся. Как это приятно, когда капли дождя сперва текут по лицу, а через несколько минут ты уже промок до нитки. К сожалению, обыкновенно такой дождь длится недолго» (Анжела С.), «Весна не мое любимое время года, но это не значит, что она мне не нравится. Весна связана для меня с надеждами на возрождение. Весной как будто вся красота природы показывает свое истинно-прекрасное обличье. <...> Мне не нравятся в ней ее частые дожди, грязь на улицах. В хорошую погоду в садах и парках я люблю смотреть на деревья, которые начинают зеленеть или цвести. А рано утром, за городом я слушаю пение птиц. Мне нравится утреннее спокойствие и приятная тишина вокруг, росная трава – все свежо и ново. С этой тишиной невольно забываешь о своих проблемах» (Юлия П.) «Весна – вечность, заключенная в каменные рамки, текущая в одном и том же направлении, по одному руслу. От этого мной овладевает скука. Рухают мечты, надежды на что-то новое, светлое. Оказывается, ожидание бесплодно. Душой овладевает разочарование. Но при этом весна – это рассвет новой жизни <...> Я и люблю, и ненавижу весну <...> Она неоднозначна» (Мария М.).

В этой работе мы видим проявление свойственного возрасту мировоззрения. Юношеский романтизм, отталкиваясь от общепринятого понимания весны, видит в ней прежде всего

разочарование. Но ценность этой работы заключается в том, что ученица поднимается до понимания неоднозначности весны.

Как жаль, что в мае дни летят
Быстрее, чем в январе.

(Ольга К.)

Проходят морозы,
Холода убегают
И, стекая, как слезы,
Снега исчезают.

Настала пора:
Все живет, расцветает.
Это весна!
Она грусти не знает.

Только украдкой, возможно,
Когда солнце, луне уступая,
Уходит от нас осторожно,
Весна грустит, понимая,

Что она, как всегда, мимолетна
И что скоро она пропадет.

(Екатерина Е.)

Весна пришла. Ты на день поражен
Сей силой обновляющей природу.
Тебе спокойно, радостно, легко,
Ты забываешь всю свою заботу.
Прошла неделя. Может быть, на день
Или на два луч солнца исчезает.

И снова скучно. Снова как всегда
 Тебе весь мир вокруг надоедает.
 И в этой глупой скуке есть
 То, что надежду убивает,
 Хоронит чувства. Сердце забывает,
 Зачем ты в этом мире есть.

(Полина II.)

В этих мы видим ощущение мимолетности, обманчивости весны – времени, когда ожидания не сбываются. И это вызывает в детях сожаление («Как жаль»), грусть («весна грустит, понимая...»), ощущение скуки и потери смысла жизни («Сердце забывает/ Зачем ты в этом мире есть»). Это личностное переживание весны во многом близко переживанию Анненского, выраженному в стихотворении «Май», что, думается, не случайно и связано с состоявшимся уроком.

«Эта прекрасная пора дарит радость и свободу, раскованность походке и движениям, свежесть постаревшим за зиму лицам. Как прекрасна ласкающая свежесть воздуха, чуть подрумяненного лучами солнца, как приятна для глаз первая чистая изумрудно-зеленая листва деревьев, как нежна трава под ногами, которую так приятно топтать и которая так заботливо щекочет кончики пальцев. Весной душа так и стремится улететь прочь в голубую бездну неба, пчелой заглянуть в лепестки еще не раскрывшихся цветов, птицей вспорхнуть над синее-серебристой, переливчатой гладью Невы. Но город живет отдельно от природы. редкие деревья, кусты или траву еще можно увидеть на улицах – но, увы, очень редко.

Город – место обитания людей, покровитель толпы. В городе люди не замечают времени: все постоянно куда-то спешат, и в этой безудержной спешке лишь изредка успевают заметить весеннюю листву деревьев, летнее задорное солнце, осенний листопад с желтым,

красным, рубиновым каскадом листьев. Кружащихся в вальсе по уже остывшим от лета асфальтовым мостовым; или снежные алмазные вихри...

А ведь состояние природы – мгновение, а из мгновений состоит наша жизнь. Они проходят – и жизнь тает по капле...

...Люди все бегут. Бегут, не замечая природы вокруг. И ты сам бежишь велед за всеми, и в этом непрерывном движении становишься кем-то не по себе...» (Наталья К.)

В этой работе образ весны соединяется с человеком. Видение весны для ученицы неразрывно связано с осознанием трагического конфликта между человеком и природой, несовместимости ритма жизни города и весенней красоты.

Какая странная весна:
И дождь, и ветер ледяной;
А я иду домой одна:
Мой друг сегодня не со мной...
Луна, печальный лик небес,
Глядит из тучи грозовой,
Сквозь серый дождевой навес
Фонарь качает головой.
Деревья скрежетом и стоном
Мои рыдания заглушают;
И дождь, что льется с небосклона,
Слезинки с моих щек смывает...

(Дарья М.)

Когда учиться неохота,
Когда у нас одна забота:
«Учебный год чем завершить»
(И подвиг хочется свершить),
Когда деревья зеленеют

И солнце ласковое греет,
 И комарью уж не до сна,
 То ясно всем – пришла весна!

Когда снега сменяют грозы,
 То до стихов, а не до прозы
 Душа учителя жадна.
 Весна! Весна! Пришла она!

(Виктор Р.)

Пишу бездарные стихи
 Рукой бездарного поэта,
 Я не могу найти ответа,
 В чем есть весна...

(Татьяна Н.)

На наш взгляд, цели, поставленные перед уроком, были реализованы. В процессе урока ученики пришли к пониманию неповторимости образа природы, созданного Н. Ф. Анненским. Удачи в детских работах во многом объясняются тем, что в сознании учеников возник контраст между видением природы Анненским и известных им поэтов. Именно неповторимость образа весны у Анненского, на наш взгляд, стала толчком для проявлений их личностного видения этого времени года.

В процессе выполнения домашней работы дети актуализировали свои личные «весенние» впечатления, в большинстве своем попытались передать, выразить в художественной форме свое восприятие весны. Тем самым, на наш взгляд, что способствовало развитию их эстетического отношения к природе, эстетического чувства.

Рассмотрев методические идеи Н. Ф. Анненского в области развития эстетического отношения учащихся к природе, мы приходим

к следующим выводам. И. Ф. Анненский впервые в русской школе разработал методiku, развивающую эстетическое чувство природы учеников. Развитие эстетического понимания природы у Анненского происходит при выполнении письменных и устных творческих работ по личным впечатлениям и при разборе произведений родной поэзии с живописной стороны (одном из компонентов эстетического анализа).

Развитие эстетического отношения к природе сопряжено у него с развитием эстетического чувства вообще. И. Ф. Анненский дал образцы разбора эстетического отношения к природе поэтов, в которых используются образные средства анализируемых произведений и собственные художественные средства. Анненский оказал большое влияние на исследования методистов XX века в этой области.

§ 3. Компоненты эстетического анализа в методической системе И. Ф. Анненского

1. Особенности эстетической критики И. Ф. Анненского

И. Ф. Анненский был убежденным сторонником применения эстетических критериев при разборе литературных произведений, как критическом, так и школьном. (Об этом прямо говорится в его статьях «А. И. Майков и педагогическое значение его поэзии», «Об эстетическом отношении Лермонтова к природе», «Об эстетическом элементе в образовании», «Бальмонт-лирик» и других). В связи с этим он подвергает критике иные подходы к изучению литературы. Он считает, что они не учитывают ее художественной природы. «Приемы современной истории литературы неблагоприятны для эстетического изучения поэзии. Как ни важна биография поэта, но в ней, к несчастью, минуты, «когда божественный глагол до слуха чуткого коенется», тонут в тех годах, когда «меж детей ничтожных мира / Быть может, всех ничтожней он». Крупнейший представитель исторического метода Гэн, этот натуралист от литературы, порвал с эстетикой и почти уничтожил самый термин «поэзия»: он вдвинул поэтов в ряды литераторов. Еще дальше от поэзии как искусства отклекает работающий сравнительный метод: тут все силы направлены на исследование сюжетов и мотивов, на литературные влияния и заимствования — литература изучается экстенсивно. Третье новейшее направление, так называемое научно-критическое, ставит себе задачей познать писателя и его произведение на основании влияния его на общество. — здесь поэзия уже совсем сошла с подмостков и вместе с литературой низведена на стень *народного чтения*. Детальное изучение произведений — филологическое, эстетическое, психологическое — силою вещей отходит таким образом

на второй план. У нас его почти нет. Точностью текстов поэта дорожат мало и забывают, что у поэта не наше слово — *знак*, а художественное слово — *образ*. <...> Для меня поэзия — прежде всего искусство»¹, — пишет Анненский.

В черновиках И. Ф. Анненского, в «Книгах отражений» сделана попытка объяснить, какой должна быть литературная эстетическая критика. В частности, он пишет: «Эстетическая критика основывается не только на изучении, но и на переживании поэтических произведений, и цель ее направлять мысль читателя через его чувствительность»². В черновых записях Анненского содержится определение трех способностей, необходимых для критика: «осторожность в эстетических оценках», «способность пережить самые разнообразные художественные произведения» и «умение давать одушевленное и типическое изложение»³. Г. М. Пономарева, комментируя эти записи, отмечает: «Одушевленное», на языке эссеиста, означает «художественное», а «типическое» — это выделенная критиком концепция основного замысла произведения, которая должна направлять читателя»⁴.

Эти принципы Анненский воплощает на практике в «Книгах отражений», в своих критических статьях начала XX века («О современном лиризме», «Театр Леонида Андреева» и других), отчасти в статьях, посвященных Еврипиду. Подлинной вершиной литературной эстетической критики И. Ф. Анненского по праву считаются «Книги отражений». Л. Я. Гуревич, сама выдающийся литературный критик того времени, замечает о «Книгах отражений»: «Столько здесь своеобразного, острого и причудливого ума,

¹ Анненский И. Ф. Об эстетическом отношении Лермонтова к природе // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 243.

² Цит. по: Пономарева Г. М. Понятие предмета и метода литературной критики и критической прозе Инокентия Анненского // А. Блок и основные тенденции литературы нач. XX в. / Блоквский сборник. Вып. 7. - Тарту, 1986. - С. 128.

³ Там же. - С. 128.

⁴ Там же. - С. 128-129.

проникающего к искусству и работающего над ним своим личным, чисто субъективным, психологическим методом — с вольною игрой ассоциаций. Столько здесь чуткого внимания к тонкостям и особенностям разных писателей, к тому, что другими не замечено и что ему, Анненскому, оказывалось внезапно — близким, интимно-понятным»⁵. То есть, разборы Анненского, по мысли Л. Я. Гуревич, носят личностный характер, в них присутствует сопряженность мысли критика и автора, о котором идет речь. Потому такой разбор неповторим, он носит творческий характер и сам как будто является произведением искусства. Об этом пишет Н. С. Гумилев: «Книга Анненского сама нуждается в отражении, чтобы быть понятой <...> в книгах Анненского особенно радует редкая, чисто европейская дисциплина ума. Он любит мелочи, детали нашей культуры и умеет связать их с целым <...> он всегда поэт, и каждая страница его книги обжигает подлинным огнем»⁶.

Критическое истолкование литературного произведения, по мнению И. Ф. Анненского, должно быть свободно от догматизма, окончательной определенности, т. к. «любое определение своей однозначностью препятствует свободному развитию мысли»⁷. Этим объясняются его слова в письме к А. Г. Горнфельду: «Чрезвычайно симпатично мне в Вашем таланте и то, что вместо антитез у Вас часто находишь лишь оттенки»⁸. Именно оттенки дают возможность критику проникнуть в глубину произведения, оказаться как будто внутри его. Как верно пишет И. Подольская: «Это не статьи, не критический разбор в привычном смысле слова, тем более — не научный анализ. Анненский входит в материал, как актер — в образ;

⁵ Гуревич Л. Я. Памяти И. Ф. Анненского // Русская мысль. — 1910. — № 1. — С. 164.

⁶ Гумилев Н. С. Письма о русской поэзии // Гумилев Н. С. Сочинения в 3-х тт., т. 3. — М., 1991. — С. 173.

⁷ Подольская И. И. Анненский-критик // Анненский И. Ф. Книги отражений. — М., 1979. — С. 516.

⁸ Анненский И. Ф. Письмо А. Г. Горнфельду от 1.03.1908 г. // Анненский И. Ф. Книги отражений. — М., 1979. — С. 477.

отсюда удивительные «перевоплощения» критика, то есть освоение им чужого творчества как своего, пережитого и выстраданного. Отсюда же — в высшей степени свойственное Анненскому — воссоздание в статьях атмосферы произведения, о котором он пишет. Дистанция между критиком и объектом его анализа предельно сокращается; критик, вопреки законам жанра отчасти превращается в соавтора писателя. Он не только судит о героях, но сопереживает им, словно отождествляя себя с ними, и безраздельно погружается в стихию произведения. Мы присутствуем при необычном отражении — не на поверхности, а изнутри»⁹. То есть, фактически Анненский предлагает творческую интерпретацию художественного произведения. При этом цель ее заключается не в высказывании своего мнения по поводу прочитанного, не в попытке убедить читателя в верности своей трактовки, а в том, чтобы открыть для него мир литературного произведения. Чтобы читатель принял бы его в свой внутренний мир. Интерпретации Анненского, пробуждая мысль и чувство читателя, призывают его к сотворчеству, к созданию собственных личностных интерпретаций. Таким образом, действительно «отражения» Анненского не ограничивают, а расширяют внутреннее содержание художественного произведения»¹⁰.

В качестве примера того, как Анненский входит в художественную ткань повествования, достаточно привести отрывок из статьи «Юмор Лермонтова» о «Тамани»: «Сколько надо было иметь ума и сколько настоящей силы, чтобы так глубоко, как Лермонтов, чувствуя чары лунно-синих волн и черной паутины снастей на светлой полосе горизонта. Оставить их жить, светиться, играть, как они хотят и могут, не заслоняя их собою, не оскорбляя их

⁹ Подольская И. И. Анненский-критик// Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 520.

¹⁰ Там же. - С. 515.

красоты ни эмфазом слов, ни словами жалости, - оставить им все целомудренное обаяние их безучастия, их особой и свободной жизни, до которой мне, в сущности, нет решительно никакого дела. Или в последней сцене покинуть на берегу слепого мальчика, так и покинуть его тихо и безутешно плачущим и не обмолвиться напоследок ни словом о родстве своем с этим одиноким, этим бесполезно-чутким, мистически-лишним созданием насмешливого бога гениев.

Господа, я не романтик. Я не могу, да и вовсе не хотел бы уйти от безнадежной разоренности моего пошлого мира. Я видел совсем, совсем близко такие соблазнительные бездны, я посетил — и с вами, с вами, господа, не отговаривайтесь, пожалуйста, - такие сомнительные уголки, что звезды и волны, как они ни сверкай и ни мерцай, а не всегда-то меня успокоят.

Но сила всегда правится, и, если смешно спорить с прошлым, а тем более звать его — и откуда, я бы хотел это знать, может оно придти, - то иногда им, этим прошлым, трудно не залюбоваться.

Цельность лермонтовской мечты для меня, по крайней мере, обаятельна.

Право же, успокоительно думать, что еще так недавно люди умели любить жизнь, не размыкиваясь по ней до полной выморочности, до того, что у них нет уже ни одного личного ресурса, кроме того, что каждый боится именно своей смерти. Так правятся у Лермонтова эти точно заново обретенные вещи-мысли: лицо слепого, паутина снастей, тихо сидящая на берегу белая женская фигура, законность нашего безучастия к тому, о чем мы только говорим, и т. д.»¹¹

Следует обратить внимание на то, что, находясь внутри образной системы произведения, как будто рядом с героями, Анненский часто

¹¹ Анненский И. Ф. Юмор Лермонтова // Анненский И. Ф. Книжки и отражений. - М., 1979. - С. 138.

вступает с ними и с авторской концепцией в полемику, домысливает, доочищает ее. Так, например, в статье «Искусство мысли» читаем: «Совсем другое тут привлекательно. Сила и свобода светлой мысли – вот что захватывает. И потом – мне еще не отрезаны выходы. Меня еще не учат. Хотя давнее, перегоревшее страдание и сделало мысль «этого» Достоевского уже суровой, и подчас она даже кажется категоричной, но выбор все же возможен. Тот, другой выход, – он еще не стал ни смешон, ни ненавистен. А главное, он есть.

Хочешь – иди за Соней... Ведь Раскольников... не одолев чтения Евангелия в тюрьме: его задушило-таки под конец – только придавленное Соней, но снова взыхнувшее – высокомерие. И после его смерти Соня досталась Федору Павловичу Карамазову. В родах, правда третьих, и побитая, – она, говорят, умерла. А этот третий сын и есть Алеша Карамазов. Он немногое сумеет объяснить тебе, правда, но у него осталась Лизаветина книга, ресуре его матери. Не правится?

Что же? Тогда ступай в книжный склад Д. П. Разумихина. И кулачнице же он стал, Дмитрий-то Прокофьев!

А Душечка все так же скрещивает руки на груди и так же сверкает... но теперь у нее какие-то лекции, и Лебезятников иногда, озираючись, приносит ей прокламации.

Карьера Лужина кончилась, – зарвался и пропал где-то в «не столь отдаленных».

Но выход Свидригайлова для вас, во всяком случае, еще остается. И он не стал еще отвратительным. Как тот – намыленный шнурок гражданина кантона Ури.

Повторяю, мысль ваша еще свободна. О Зосиме не слышно: он еще в миру»¹².

¹² Анненский И. Ф. Искусство мысли // Анненский И. Ф. Книги и отражений. - М., 1979. - С. 184-185.

В «Книгах отражений» Анненский, как верно отмечает А. В. Федоров, имитирует речевую манеру писателей, их способ образного мышления. «В статьях замечательна особая чуткость к слову, к речевым характеристикам действующих лиц, к стилистической индивидуальности писателей. Критик с огромным мастерством создает за действующих лиц их внутренние монологи, за автора – поток волнующих его мыслей, выбирая острохарактерные цитаты»¹³. Примеров этому в «Книгах отражений» множество. «Знаете ли вы, читатель, что-нибудь таинственнее старого портрета, особенно когда его только что освободили из-под разного хлама, которым он был завален где-нибудь в полутемной лавчонке или в кладовой вашего деревенского дома?»¹⁴ – начинает Анненский статью «Портрет». В финале статьи «Юмор Лермонтова» он говорит как будто от лица писателя: «Люблю ли я людей или не люблю? А какое вам, в сущности, до этого дело? Я понимаю, что вы хотите знать, люблю ли я свободу и достоинство человека. Да, я люблю их, потому что люблю снежные горы, которые уходят в небо, и парус, зовущий бурю. Я люблю независимость, не свою только, но и вашу, а прежде всего независимость всего, что не может сказать, что оно любит независимость. Оттого-то я люблю тишину лунной ночи, так люблю и так берегу тишину этой ночи, что, когда одна звезда говорит с другой, я задерживаю шаг на щебне шоссе и даю им говорить между собою на недоступном для меня языке безмолвия. Я люблю силу, но так как вражда часто бессмысленна, то противоестественно и ее желать и любить. Какое право, в самом деле, имеем вы поить реку кровью, когда для нее тают чистые снега? Вот отчего я люблю силу, которая только дремлет, а не насилует и не убивает... Что еще? Смерть кажется мне иногда волшебным полуденным сном, который видит

¹³ Федоров А. В. Иннокентий Анненский. Жизнь и творчество. - Л., 1984. - С. 214.

¹⁴ Анненский И. Ф. Искусство мысли // Анненский И. Ф. Книжки отражений. - М., 1979. - С. 13.

далеко, оцепенело и ярко. Но смерть может быть и должна быть и шаче прекрасной. Потому что это – единственное дитя моей воли и в гармонии мира она будет, если я этого захочу, тоже золотым светилом. Но для этого *здесь* между вами она может быть только *деталью*. Она должна быть равнодушная»¹⁵.

И. И. Подольская справедливо полагает, что «Анненский добивается уникальной стилистической адекватности своих статей тому, о чем он пишет, с тем, чтобы его свободная и порой очень субъективная интерпретация, основанная на скрытых возможностях подтекста произведения и развивающая не реализованные художником мысли-импульсы, была как можно ближе к художественной ткани произведения»¹⁶. Еще один яркий пример такой интерпретации находим в статье «Драма настроений»: «А по моему, господа, у Чебутыкина тоже только наша общая душа... И такая же она у него совершенно, как и у вашей благородной и нежной Ирины. Ирина-то вот сейчас клянется, что пойдет в школу, что она будет работать... а снег падать, а она работать и т. д. И так ей, бедной, пока она говорила, стало жаль, и не Тузенбаха, который убит из-за нее, убит оттого, что у нее турнюр и глаза умирающей лани, а себя жалко, потому что она... Ирина... Понимаете, Ирина, перед которой все упадают... И вдруг она скажет: дети, откройте северного оленя на 24 странице хрестоматии. К вечеру у Ирины разболятся зубы. Ольга уложит ее и закутает в оренбургский платок. Потом Ирина наденет черное суконное платье... Я не знаю, что будет дальше, но я слышу одно: завтра, завтра... Москва... Школа... Триста лет... Бобик спит... Ну и пускай, все это прекрасно, и «Тарабумбия... сижу на тумбе я».

¹⁵ Анненский И. Ф. Юмор Лермонтова // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 140.

¹⁶ Подольская И. И. Анненский-критик // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 519

ну, ей-богу же, я не понимаю, чем этот резон хуже хотя бы и кирпичного завода в смысле оправдания жизни»¹⁷.

Таким образом, мы видим, что И. Ф. Анненский интерпретирует текст, используя его художественные средства. Разбор, предлагаемый Анненским, органично связан с литературным произведением.

2. Школьный эстетический анализ. Разбор со стороны языка

Как уже писалось в § 1 настоящей главы, И. Ф. Анненский придавал огромное значение вопросу изучения литературного произведения в школе с учетом его художественной природы. Но, разумеется, он не считал возможным перенесение принципов эстетического анализа, реализованных в «Книгах отражений», на уроки русской словесности. (О том, в чем Анненский видел своеобразие школьного анализа, см. в § 6 главы I). Эстетический разбор в школе должен быть несколько иным. Прежде всего, Анненский подчеркивает, что школьный анализ подчинен педагогическим задачам: «когда поэтические произведения попадают в школьный обиход, их не только читают — их изучают. Изучить произведение в школе, конечно, нельзя в той мере и в той форме даже, как это делает глубокомысленный критик; школа изучает поэта со своими педагогическими целями: она ищет научиться, извлечь себе полезную пищу. В поэзии изучается содержание, изучается содержание, изучается и форма»¹⁸.

В эстетическом преподавании литературы, по мнению И. Ф. Анненского, присутствуют два момента: активный и пассивный. «Активный момент проявляется, во-первых, в выразительном чтении и декламации; во-вторых, в сценической передаче; в-третьих, в

¹⁷ Анненский И. Ф. Драма настроений. // Анненский И. Ф. Книжки отражений. - М., 1979. - С. 92.

¹⁸ Анненский И. Ф. Стихотворения Я. П. Полонского, как педагогический материал // Воспитание и обучение. - 1887. - № 6. - С. 133.

творчестве, то есть в сочинении. Элемент пассивный — во-первых, в избранном чтении и разучивании литературных произведений; во-вторых, в курсе теории и истории поэзии»¹⁹. К пассивному моменту он относит те виды работ, которые предшествуют эстетической деятельности ученика, они нужны для накопления учениками эстетического материала. К активному моменту Анненский причисляет эстетическую деятельность ученика, являющуюся итогом эстетического анализа и фактически установкой на дальнейший анализ. (Об эстетической деятельности учащихся на уроках см. в § 5 гл. I (о сочинении), § 4 настоящей главы).

Непосредственно эстетический разбор включает в себя, по Анненскому, анализ формы литературного произведения. При этом он, конечно, уделяет внимание и содержанию. Сам он пишет, что в школьном анализе поэзии «изучается содержание, изучается и форма. Часто (в словесности вообще, а в поэзии особенно), эти две стороны так тесно соединены между собою, что их изучение идет рука об руку; иногда пути расходятся»²⁰. Содержание литературных произведений анализируется во всех написанных Анненским разборах, он постоянно обращает внимание на психологическую сторону действия (об этом см. § 6 гл. I).

Изучать форму литературных произведений Анненский предлагает с трех сторон: «1) со стороны живописной — сюда должно войти рассмотрение всей обширной области сравнений, характеристик (в слове) и поэтических сочетаний; 2) со стороны музыкальной — здесь рассматриваются преимущественно метры; 3) со стороны собственно языка — т. е. новых слов, любимых слов, особенного смысла в словах, барбаризмов, архаизмов, а также особенностей грамматического

¹⁹ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. — 1892. — № 11. — С. 79.

²⁰ Анненский И. Ф. Стихотворения Я. П. Полонского, как педагогический материал // Вестник и обучение. — 1887. — № 6. — С. 133.

строю»²¹. При этом на практике в разборах Анненского переплетаются все три стороны. Эстетический разбор, по его мнению, должен быть органично связан с анализируемым произведением. Недаром И. Ф. Анненский подчеркивал, что поэзия для него — «прежде всего искусство»²². Так и разбор поэзии на уроке должен быть искусством.

Благодаря эстетическому разбору, по мнению Анненского, ученики могут «научиться ценить и любить поэтическое слово», ученику «можно дать почувствовать художественную красоту словесной формы, значение стилей (эпического, возвышенного, патетического, реально-юмористического), музыкальность ритма и законность его разновидностей; сравнительную силу восклицаний и лирических семем, оттенки в значении междометий, естественность метафоры, глубину пафоса»²³. «Никто из нас, практических педагогов, ни на минуту не будет обольщаться мыслью, что ученики исключительно в этом «уроке» будут черпать эстетическое наслаждение хорошей книгой: их «героями» останутся все же гг. Всеволод Соловьев и Мордовцев, а вовсе не сделаются таковыми для них ни Аксаков, ни Гончаров. Я рассчитываю только, что «урок» составит некоторый противовес в деле развития вкуса учащихся романам иллюстрированных журналов. Пусть молодежь зачитывается Падсоном, но пусть она отчетливо знает Пушкина: не в наших силах заставить полюбить то, с чем силою вещей наши дети потеряли живую связь, но мы должны и можем внушить уважение к «прожитым» поэтам»²⁴, — пишет он.

²¹ Там же. - С. 133.

²² Анненский И. Ф. Об эстетическом отношении Лермонтова к природе // Анненский И. Ф. Книги и отражений. - М., 1979. - С. 243.

²³ Анненский И. Ф. А. И. Майков и педагогическое значение его поэзии // Анненский И. Ф. Книги и отражений. - М., 1979. - С. 295.

²⁴ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. 1892. - № 11 - С. 85.

Но эстетический анализ не имеет в методической системе Анненского самоцельного значения. Однако, неверным нам представляется мнение Т. Е. Беньковской, считавшей, что для Анненского «правдивый критерий — первооснова осмысления художественного произведения, творчества писателя»²⁵. Нам представляется, что цель эстетического разбора заключается в постижении учеником художественного произведения, чтобы ученик через форму осознавал его как будто изнутри. Вероятно, об этом писал Анненский в статье «Об образовательном значении родного языка»: «Образ должен восставать перед детским взором, не раздражаемый мучительными расспросами»²⁶.

По мнению Анненского, не следует «сразу же введаться разбором в сердце произведения»²⁷, нужно дать ребенку возможность научиться ценить художественный образ, любоваться им. Для этого служит искусное чтение учителя — «первый и существенный комментарий», выразительное же чтение ученика «лучше всякого объяснения покажет, насколько он понимает и, главное, чувствует произведение»²⁸.

Непосредственно предварять разбор должна беседа учителя с учениками о прочитанном. Анненский предлагает сделать ее свободной («без определенной планировки, без выводов, притянутых за волосы якобы свободной системой вопросов»²⁹). Он пишет, что часто беседа возникает сама собой и замечает: «Люди делятся впечатлениями; что может быть естественнее?»³⁰ Дальнейшие рассуждения Анненского очень важны: «Если учитель при этом

²⁵ Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Часть I. 1900 – 1940-е годы. - Оренбург, 1999. - с. 49.

²⁶ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. 1890. - № 1. - С. 39.

²⁷ Там же. - С. 39.

²⁸ Там же. - С. 39.

²⁹ Там же. - С. 39.

³⁰ Там же. - С. 39.

рассказывает что-нибудь относящееся к написанию стихотворения (принесет как-нибудь автограф поэта, обратит внимание учеников на трудную его работу, что бывает видно из черновиков, или покажет портрет поэта, расскажет о нем что-нибудь) или к тексту (например, при чтении баллады, расскажет о легендах и преданиях, о средних веках, рыцарях, их турнирах, таинственном колорите средневековой жизни), то такой естественный комментарий среди беседы окажется, конечно, полезнее «выспрашиваний» с их переливанием из пустого в порожнее: может быть кое-что к тому, что говорит учитель, прибавят и ученики (ведь они тоже читают, слышат, запоминают) — тем лучше»³¹. Здесь Анненский опережает современную ему методику. Эти мысли получают развитие уже в XX веке. Приемы, предлагаемые Анненским, получают название установки на восприятие произведения, установки на анализ произведения.

После беседы по впечатлениям следует сам эстетический разбор. Начнем рассмотрение компонентов с языковой стороны литературных произведений.

Как уже отмечалось в §§ 1 и 5 главы I, Анненский считает, что в человеке присутствует чувство речи (языковое чутье). Он видит в нем «драгоценную силу», «потому что она открывает нам возможность творчества, с одной стороны, и понимание творчества, с другой»³². Так как «высшей степенью языкового чутья всегда обладали поэты»³³, необходимо на уроках «работать над речью писателя»³⁴. Образцы такой работы дает Анненский в статьях, посвященных творчеству Я. П. Полонского, А. К. Толстого, А. Н. Майкова. (Разбор со стороны языка проделан им и в статье «Бальмонт-лирик», входящей в «Книги отражений»). Анализируя язык Полонского, он обращает внимание на

³¹ Там же. - С. 39.

³² Там же. - С. 27.

³³ Там же. - С. 28.

³⁴ Там же. - С. 21.

неологизмы в его лирике, злоупотребления поэтом причастными оборотами. В статье «А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии» он отмечает: «Неологизмов у Майкова вообще мало (сквозистый, трелится, зарость). При этом он не был и педантом русской речи и свободно допускал в свои стихи иностранные слова, даже не прижившиеся в русском:

Везде попрыгав с тамбурином
И в банделетках золотых.

Да и публика знает маэстро — и уж много о нем не толкует.
Репутация сделана: бюст уж его в Пантеоне.

(1859)

Но он решительно уклоняется от слов областных, а также обветшавших славянизмов, которыми, впрочем, владел мастерски, применяя их там, где этого требовал местный колорит картины.

Например, в стрелецком сказании:

Но реченный Никон волком
Вторгся в оный вертоград
И своим безумным толком
Ниспроверг церковный лад!

Стиль «Странника» у него выдержан превосходно. Но речь циника в «Двух мирах», которой он хотел придать вульгарный оттенок, по-моему, ему не удалась³⁵. Анненский здесь как будто погружается в языковую стихию писателя, оценивает ее изнутри. Анненский проделал тщательную, кропотливую работу по изучению оттенков речи Майкова. Он, недаром сам поэт, который «с великою бережью и благоговением относился к языку своих произведений, ювелирно отделявая свой стих, дорожа рифмой и блюдя размер»³⁶,

³⁵ Анненский И. Ф. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии // Анненский И. Ф. Книжки отражений. - М., 1979. - С. 278-279.

³⁶ Митрофанов П. П. Указ. соч. - С. 295.

имел право говорить о неудачности отдельных выражений, оттенков речи Майкова. Отмечая выразительность и простоту его лирики, «несмотря на привычно торжественный тон»³⁷, Анненский обращает особое внимание на искусный подбор и составление сложных слов. Он приводит примеры слов и словосочетаний, которые, по его мнению, нельзя назвать натянутыми и неудачными: «орел широкобежный; темноцветные маки; плод сладко-сочный; грот темно-пустынный; пад чашей среброзвонкой; золотовласые наяды; Силен румянорожий; на берегу зелено-теплых вод; Апеннин верхи снего-венчанны; с чернокудрявой, смуглой головой; лилово-сребристые горы; брат твой сквозьсонный; со смугло-палевым классическим лицом; в многомятежном море зла; голубок среброкрылых; самоуслада; миродержавная забота; быстробежный и т.д.»³⁸ Кроме того, Анненский отмечает «естественное синтаксическое сложение»³⁹ речи Майкова. Когда на уроках обращается внимание на такие составляющие речи писателя, ученики не только учатся подмечать языковые особенности в литературных произведениях, в речи окружающих и в своей собственной, не только обогащается их словарь, но и развивается языковое чутье через соприкосновение с творчеством в сфере речи.

В анализ произведений со стороны языка Анненский включал и работу с переводами на уроках. Следует отметить, что для самого Анненского перевод имел огромное значение. Ему принадлежат переводы трагедий Еврипида, стихотворений Ш. Бодлера, Ш. Леконта де Лиля, П. Верлена, А. Рембо, С. Прюдома, Ш. Кро и других. В лирике романских поэтов Анненского привлекали «уважение к поэтической речи, склонность к ее стилизованию, искусное

³⁷ Анненский И. Ф. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии// Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 278.

³⁸ Там же. - С. 278.

³⁹ Там же. - С. 278.

пользование размерами и красивая строфичность, умеренность в выражении чувств, изящный эпикуреизм, созерцательное и вдумчиво насмешливое отношение к жизни, культ красоты, чуждый болезненной мечтательности»⁴⁰. (Об отношении Анненского к Еврипиду см. § 4 настоящей главы). Уже современники отмечали выдающийся талант Анненского-переводчика. Все исследователи его творчества также согласны с этим. А. В. Федоров, например, справедливо называет переводы Анненского «яркой страницей в истории русского перевода»⁴¹. Писавшие о переводах, отмечали их оригинальность, самобытность. Так, Ф. Ф. Зелинский писал о переводах Еврипида: «Анненский — вовсе не переводчик в обыкновенном смысле слова, не толмач, старающийся только своими словами передать непонятную для его среды речь подлинника. Еврипид для него часть его собственной жизни, существо родственное ему самому, и притом родственное, как схожими, так и контрастирующими чертами своего естества. Его он воспринял, в него он вчувствовался всей своей душой, и этого, усвоенного им Еврипида, он передал своим читателям»⁴². Современники (Б. В. Варнеке, Ф. Ф. Зелинский и другие) упрекали Анненского за то, что он модернизировал Еврипида. Но, тем не менее, сам Анненский считал, что «перевод должен составлять приличный компромисс между древним и новым мирозерцанием и языком подлинника и своим»⁴³. Как верно отмечает И. И. Подольская, Анненский полагает, что перевод «несет на себе не только печать личности переводчика и его индивидуальной манеры, но всегда включает в себя «новое

⁴⁰ Анненский И. Ф. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 293.

⁴¹ Федоров А. В. Иннокентий Анненский — лирик и драматург // Анненский Иннокентий. Стихотворения и трагедии. - Л., 1990. - С. 43.

⁴² Зелинский Ф. Ф. Еврипид в переводе И. Ф. Анненского (Алкеста и Медея) // Зелинский Ф. Ф. Из жизни идей. - СПб., 1908. - С. 321.

⁴³ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Ипполит, трагедия Еврипида, в переводе Д. Мережковского. - СПб., 1892 // Филологическое обозрение. — 1893 — ч. IV, кн. 2, отд. II. - С. 192.

психическое содержание», обусловленное эпохой и национальными особенностями»⁴⁴. Но при этом он считал, что модернизирование должно быть ограничено. Так, отмечая ряд существенных недостатков в переводе «Ипполита» Еврипида, сделанного Д. Мережковским, Анненский категорически утверждает: «Всякий волен выдумывать свою Федру, но нельзя выдумывать своего Еврипида»⁴⁵.

По мнению Е. Г. Эткинда, «Анненский был переводчиком действительно лирическим, и более того — крайне субъективным», он «предпочитал целое — отдельным элементам, единство переживания — точности в перечислении реальных признаков бытия, музыкальное движение — зрительному образу, пытается выразить через стихотворение — себя»⁴⁶. А. В. Федоров размышляет в том же русле: «Соотношение переводов Анненского с оригиналами своеобразно. Конечно, поэт отнюдь не придерживается «буквы» оригинала (как, впрочем, почти все выдающиеся поэты-переводчики), ряд образов подлинника он опускает, заменяя другими (что также не столь редко встречается в переводе стихов), но в самом «удалении» от иностранного текста у него есть своя система: он сохраняет основное, выхватывая из переводимого стихотворения те яркие пятна, те резкие штрихи, которые определяют его облик, связаны с общим его строем. Он передает и то, что ему близко у иноязычного автора, и то, что выделяется своей несхожестью, даже иногда чуть утрируя. И всегда сохраняет высокое мастерство, вложенное в подлинник, ту изощренность, которая составляет единство с художественной идеей, движущей стихом. Это — тоже непрременный критерий его выбора. Форму оригинала — будь то чеканная традиционная строфа или причудливо-свободная, совсем не каноническая композиция — он

⁴⁴ Подольская И. И. Анненский-критик // Анненский И. Ф. Книжки отражений. - М., 1979. - С. 578.

⁴⁵ Анненский И. Ф. Рец. на кн.: Ипполит, трагедия Еврипида, в переводе Д. Мережковского. - СПб., 1892 // Филологическое обозрение. - 1893 — ч. IV, кн. 2, отд. II. - С. 188.

⁴⁶ Эткинд Е. Г. Русская переводная поэзия XX века // Мастера поэтического перевода. XX век. - СПб., 1997. - С. 8-9.

заботливо соблюдает. И на его переводах, так же как и на его собственных стихах лежит печать сильной индивидуальности, по своему преломляющей характер подлинника»⁴⁷.

Сам И. Ф. Анненский выдвигал ряд требований к переводу с древних и новых языков. По его мнению, лирику должен переводить настоящий поэт, в темпераменте и настроении которого должно быть соответствие с темпераментом и настроением переводимого поэта, необходимы хорошее знакомство с творчеством поэта вообще и с мировоззрением данной эпохи, тщательная работа с текстом подлинника. Анненский видел главные трудности для переводчика в следующем: «Переводчику приходится, помимо лавирования между требованиями двух языков, еще балансировать между *вербальностью* и *музыкой*, понимая под этим словом всю совокупность эстетических элементов поэзии, которых нельзя искать в словаре. Лексическая точность часто дает переводу лишь обманчивую близость к подлиннику, - перевод является сухим, вымученным, и за деталями теряется передача концепции пьесы. С другой стороны, увлечение музыкой грозит переводу фантастичностью. Соблюсти меру в субъективизме — вот задача для переводчика лирического стихотворения»⁴⁸. Эти мысли не потеряли актуальности до сих пор.

Важное место переводы, по мнению Анненского, должны занимать в школе при изучении иностранных языков, в частности, древних. Он был защитником языкового образования, считая, что оно развивает способности к творчеству в сфере данной речи, ребенок приобретает новую систему или новое мирозерцание.

Познать язык (в высшем, идеальном смысле этого слова) значит, по Анненскому, «познать дух языка, значит понимать оттенки мыслей

⁴⁷ Федоров А. В. Иннокентий Анненский — лирик и драматург // Анненский Иннокентий. Стихотворения и трагедии. - Л., 1990. - С. 43.

⁴⁸ Анненский И. Ф. Разбор стихотворного перевода лирических стихотворений Горация. — СПб., 1904.— С. 2-3.

и чувств, на нем выраженных, понимать его силу, выразительность, характерные особенности, оригинальную красоту, уметь выделить в нем общечеловеческие и частнонародные элементы; знать его историю, его отношения к другим языкам и предугадывать направление, которое примет он в дальнейшем своем развитии»⁴⁹. Под развитием способности к творчеству в речевой сфере Анненский понимает практическое знание языка, которое «дает языку в уме учащегося цельность, конкретную форму, гораздо более определенную и прочную, чем самый подробный курс грамматики»⁵⁰. Форма же эта возможна благодаря правильному произношению и языковому чутью, проявляющемуся «в свободном и вместе с тем гармоничном анализировании, на основании ряда бессознательно и прочно усвоенных языковых формул, сочетаний, схем»⁵¹. Также способность к творчеству в сфере речи включает умение говорить на известном языке. Анненский особенно подчеркивал, что под этим умением понимает «способность к некоторому творчеству, а не тот неуклюжий перевод с своего языка на чужой, к какому прибегает человек, чтобы скрыть свою мысль от извозчиков и лакеев»⁵².

И. Ф. Анненский считал, что «письменные переводы с новых языков могли бы быть пригодны для развития русского стиля». Следует отметить, что будучи сторонником классического образования, он отдавал предпочтение переводам с новых языков, потому что «круг идей, мирозерцание, самое настроение новых европейских писателей, т. е. все содержание речи, нам ближе, чем античное, и оно легче и естественнее выражается на том языке, которым говорят и пишут ученики, чем периоды Тита Ливия и

49 Анненский И. Ф. Языки в средней школе // Русская школа. — 1892. — № 7-8. — С. 153.

50 Там же. — С. 152.

51 Там же. — С. 152.

52 Там же. — С. 152.

Саллюстия»⁵³. Из античной литературы, по мнению Анненского, лучше переводить на уроках с греческого языка, чем с латыни. «Древний лирик вообще мало поддается переводам: от добросовестного перевода чаще всего пахнет пылью (и не олимпийской, увы!). Но при этом эллины нам все же ближе римляне»⁵⁴, - писал он. Анненский полагал, что переводы латинских авторов на уроках отрицательно сказывается на развитии стилистической русской грамотности. «Гораздо лучше прививаются переводы из Греческой истории, Ксенофонта, из «Муз» Геродота: греческий синтаксис ближе к русскому; а если попробовать переводить на древнегреческую речь нашу «Повесть временных лет», то в слоге будет чувствоваться Геродот»⁵⁵. Таким образом, мы видим, что умение владеть русской речью (в том смысле, как Анненский это понимает) для него важнее изучения грамматики древних и новых языков, точности перевода.

И. Ф. Анненский предпочитал в своей практике прямой перевод, который он называет естественным, обратному, в котором он видел «искусственное педагогическое средство»⁵⁶. Он выделял три вида прямого перевода: мысленный перевод, устный, письменный. По мнению Анненского: «При прочтении человек сохраняет наиболее связи с текстом, он как бы переводит не на язык, а прямо в мысль и чувство, текст сохраняет для него больше цельности». Поэтому он считает, что «чтение, как мысленный перевод, может быть нормальным школьным упражнением; его проверкой служит передача на родной язык или на язык произведения»⁵⁷. Самый

⁵³ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание // Русская школа. - 1895. - № 2. - С. 95.

⁵⁴ Анненский И. Ф. Разбор стихотворного перевода лирических стихотворений Горация. - СПб., 1904. - С. 3.

⁵⁵ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание // Русская школа. - 1895. - № 2. - С. 95.

⁵⁶ Анненский И. Ф. Языки в средней школе // Русская школа. - 1892. - №7-8. - С. 158.

⁵⁷ Там же. - С. 159.

распространенный вид перевода, устный, «должен показать, что ученик понимает не только мысли, но и оттенки мыслей в том, что он переводит: первое условие хорошего перевода есть его точность»⁵⁸. Анненский полагает, «что в устном переводе только точности и можно добиваться, а хорошее изложение по-русски едва ли может быть достигнуто без ущерба для точности»⁵⁹. Но после перевода обязательно должно предлагаться, по его мнению, устное изложение по-русски того, что ученики перевели. Поскольку пересказ делается без помощи книги, «то иноязычный текст уже не навязывает ученику чуждого строя речи, не теснит русскую речь, и от нее можно требовать достоинств, основанных на ее свойствах»⁶⁰. Совершенно справедливо мнение Анненского, что нужно с самого раннего возраста укреплять в сознании учеников мысль, «что перевод слов есть лишь вспомогательная работа, что настоящий перевод есть передача мыслей, а мысль заключается в контексте, в стройном сочетании слов»⁶¹.

Анненский считает необходимым предоставить старшеклассникам больше самостоятельности в работе над переводом: каждый может готовить перевод так, как ему легче, «довольно того, чтобы был сделан сознательный, основанный на анализе, перевод»⁶². Это, безусловно, свидетельствует о том, что Анненский учитывает индивидуальные способности учеников.

Он предлагает приблизительный план использования устного пересказа переведенного текста на уроке. «Учитель громко и выразительно читает известный отрывок, ученики следят. Затем он предлагает ученикам сосредоточить на нем свое внимание (они могут при этом переводить со словарем, но бегло), и затем одному ученику

58 Там же. - С. 159.

59 Там же. - С. 159.

60 Там же. - С. 160.

61 Там же. - С. 160.

62 Там же. - С. 160.

предлагается громко прочесть данный отрывок, а далее другой передаст прочитанное по-русски, как запомнил; товарищи, глядя в книги, поправляют и дополняют его. Потом третий ученик читает отрывок уже выразительнее, сознательнее, и еще один подробнее и изящнее передает его по-русски. <...> На следующем уроке работа над тем же отрывком может повторяться, причем чтение и передача, будут, конечно, лучше»⁶³. Здесь по сути дела Анненский предлагает творческую работу над переводом, в которую вовлечен весь класс. Причем перевод выполняется самостоятельно под руководством учителя. Такой коллективный перевод, безусловно, развивает языковое чутье ребенка, способствует сознательному усвоению иностранного и родного языка.

В работе над письменным переводом, по мнению Анненского, центр тяжести должен лежать в русском языке. Он предлагает следующую последовательность упражнений в письменном переводе: «начинать с перевода изречений, выбранных учителем сравнений, маленьких мифологических рассказов, басен в прозаической форме, и не идти в более или менее значительных отрывках далее ритмической части в творениях историков (у ораторов, философов и особенно поэтов — слова получают особую художественную силу, терминологическую ценность, что делает перевод для ученика прямо доступным)»⁶⁴. Требование, выдвигаемое учителем к письменному ученическому переводу, заключается не в понимании учеником текста, а в умении передать его чистой и гладкой русской речью. Письменный перевод, по мнению Анненского, целесообразно задавать ученикам на дом. Они выполняют его с помощью словарей, указателей, грамматических и других пособий. При этом, Анненский особо подчеркивает, что «для письменного перевода должен быть дан

⁶³ Там же. - С. 160-161.

⁶⁴ Там же. - С. 161.

отрывок, уже переведенный, объясненный, разобранный, при помощи учителя и совместной классной работы»⁶⁵. Полезным представляется ему знакомство учеников на уроках с хорошими переводами. Отрывки из них учитель должен разбирать с учениками, сверять с текстом, упражнять учеников в подыскивании вариантов, в объяснении того или иного из замеченных уклонений от текста. Проверять письменные переводы должны, по Анненскому, два учителя: русского и иностранного языков, что позволит оценивать его с двух сторон. Анненский предлагает педагогическим советам раз в год объявлять небольшие конкурсы переводов. Таким образом из скучной проверочной работы перевод превращается в методической системе Анненского в творческую работу, в которой оказывались заинтересованы не только учителя, но и ученики.

Большое внимание уделяет И. Ф. Анненский при работе над переводами лексическому анализу текста. При изучении древнегреческого языка он считает необходимым давать словесно-мифологический комментарий. Сделано это Анненским по следующим соображениям: 1) в мифологической области всего естественнее и неизбежнее является сравнение; здесь сравнительный метод дает учащимся, так сказать, самые наглядные результаты; 2) мифология связана с поэзией и своими образами, и сюжетами. Это — та первоначальная область смешанных представлений, из которой выделилась наука и поэзия. 3) Миф часто освещает мир местной природы и быта.⁶⁶ В своем внимании к мифологии при изучении языков И. Ф. Анненский опередил свою эпоху.

«В сознании учащихся и подрастающих поколений надо укрепить мысль, что, обучаясь языку, они приобретают живой, вечно юный мир

⁶⁵ Анненский И. Ф. Письменные работы и устное преподавание // Русская школа. — 1895. - № 2. - С. 95.

⁶⁶ Анненский И. Ф. Языки в средней школе // Русская школа. — 1892. - № 7-8. - С. 164.

образов, мыслей, целое новое миросозерцание, ценное и интересное само по себе»⁶⁷, - писал он. И. Ф. Анненскому удалось впервые в истории методики преподавания литературы в России создать систему работы с переводами с иностранных языков, служащую прежде всего развитию речи ребенка (он это сделал на примере древнегреческого). Как верно отмечает Т. Е. Беньковская: «Это была первая попытка подлинной европеизации русской школы»⁶⁸.

Одним из первых И. Ф. Анненский предлагает в русской школе и прием сравнения переводов стихотворений на уроке. Прежде всего нужно отметить, что Анненский придает сравнению в школьном курсе русского языка и словесности огромное значение. По его мнению, «сравнение лежит в самой природе языковых явлений и отзывается даже на элементарном их изучении: церковнославянское слово молитвы и русское слово разговора; речь учителя и речь деревенской прислуги – вот уже материал для сравнения; ребенок начинает болтать по-французски – он натывается на различие в синтетическом и аналитическом строе речи. Даже, обогащая память словами из чужезычных лексиконов, он остановится на параллелях в названиях степеней родства, домашних животных, в местоимениях и числительных <...> сравнение, применяемое в целях легчайшего запоминания, или с целью некоторого освещения фактов, воспитывает мысль для правильной работы в науке о языке и литературе»⁶⁹.

При эстетическом изучении писателей Анненский считает полезным сопоставление не только целых произведений, но даже отдельных отрывков и отдельных выражений его с другими, напоминающими их поэтическими и вообще художественными явлениями. Например, при разборе стихотворения Я. П. Полонского

⁶⁷ Там же. - С. 164.

⁶⁸ Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Часть 1. 1900 – 1940-е годы. - Оренбург, 1999. - С. 46.

⁶⁹ Анненский И. Ф. Языки в средней школе // Русская школа. – 1892. - № 7-8. - С. 150.

«Елка» он замечает: «Интересно сравнить сны замерзающих у Некрасова, Достоевского и Полонского. У Некрасова сон Дарьи — реальный, т. е. ей снится то, что было и что может быть. У Достоевского — это сон реально-мистический, это смесь иллюзий пострадавшего ребенка с религиозными представлениями. У Полонского этот сон носит характер чисто идеальный: И рождественская елка / Перед ним растет, растет, / Лучезарными ветвями / Обняла небесный свод. / По ветвям ее на землю / Сходят ангелы.../»⁷⁰. Изображение смерти в стихотворении Полонского «Сбежавшая больная» кратко сравнивается им с ее изображением у Биргера, Жуковского, Флобера и Л. Н. Толстого. С точки зрения обстановки творчества предлагает Анненский сравнить пушкинскую «Осень» и стихотворение А. К. Толстого «Когда природа вся трепещет и сияет...». «Интересной эстетической задачей»⁷¹ называет он сравнение идеализма А. К. Толстого с поэзией Жуковского, им сопоставляются образы баллад А. К. Толстого и образы народных песен, исторических пьес А. Н. Островского. Также Анненский предлагает сравнивать первый из польских сонетов Мицкевича с поэтическим описанием степи у Гоголя или у Данилевского и со сценой на картине Куинджи, стихотворение А. К. Толстого «Прозрачных облаков спокойное движенье...» с «Горными вершинами» Гете (в оригинале), в котором присутствует сходный мотив (особый интерес для сопоставления здесь представляет то, что кроме точек соприкосновения в стихотворениях много несогласного), последнее шестистишие сонета Мицкевича с соответствующим отрывком из пушкинского «Пророка»:

И внял я неба содроганье...

⁷⁰ Анненский Н. Ф. Стихотворения Я. П. Полонского, как педагогический материал // Воспитание и обучение. — 1887. — № 5. — С. 111.

⁷¹ Анненский Н. Ф. Стихотворения А. К. Толстого, как педагогический материал // Воспитание и обучение. — 1887. — № 8. — С. 183.

Смысл подобных сравнений, очевидно, состоит в том, чтобы ученики понимали своеобразие каждого поэтического произведения, неповторимость эстетических эмоций, в том, чтобы развивать творческие способности учеников, их языковое чутье. Подобных примеров множество.

Сравнению переводов И. Ф. Анненский уделяет внимание в своей литературной критике. В частности, в статье «Генрих Гейне и мы» он критикует русские переводы стихотворений поэта: «Лучшие из этих переводов, хотя бы того же Михайлова, при всей их несравненной задушевности, делают Гейне немножко плаксивым, а его стих однообразно невучим, как ланнеровский вальс, долетающий к нам через толстую каменную стену. В переводах Ал. Толстого немецкий поэт точно лобуетя собою, а у Майкова, наоборот, сух и грозен <...> Возьмите одно «Лирическое интермеццо»: сколько здесь этих безыменных, маленьких, но таких законченных пьес-перлов, сжавших в один миг, в один вздох целую гамму ощущений, в падающей капле — отразивших целый душевный мир. К сожалению, именно в этой области «великих мук, вмещенных в малые песни», наши переводы чаще всего неудовлетворительны, и мне приходится их оставить, не цитируя вовсе. В самом деле, ведь нет ничего легче, как, обесцветив юмористическую рифму, не заметив аллитерации, затушевав символический шюанс, придать характер общего места самому трепетному лиризму. <...> Самая буквальность русских переводов подчеркивает их безнадежную неверность»⁷². Анненский был глубоко убежден в том, что перевод не может совпадать с оригиналом. По его мнению: «Знакомиться с поэзией в переводах — это то же, что

⁷² Анненский И. Ф. Генрих Гейне и мы // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 401-402.

знакомиться с перлами искусства по иллюстрированным дешевым журналам»⁷³.

Анненский считает, что изучать произведения зарубежных поэтов необходимо параллельно с изучением русской поэзии, которая «составляет как бы мост между чужим поэтом и русской душой»⁷⁴. «Кто не научился любить русских поэтов, тот никогда не поймет красоты чужестранных. И чувство не установит у него с этими поэтами той живой связи, при которой их образы и настроения влияют на развитие нашего эстетического мирозерцания»⁷⁵, - утверждает он.

И. Ф. Анненский в эстетическом разборе предлагает сравнивать перевод с оригиналом, два перевода одного и того же стихотворения. Так, в статье, посвященной творчеству А. П. Майкова, он предлагает учителям следующее сравнение перевода баллады Гете «Mignon» с оригиналом: «Майков совершенно точно передал внешнюю сторону лиризма: *ритм, строфичность, число строк и даже слогов.*

Лучше всего передана третья строка первого куплета:

Ein sanfter Wind vom blauen Himmel weht

Таким теплом с лазури темной вест.

Здесь точно воссозданы и образы и настроение оригинала: следует отметить замечательную мягкость колорита, благодаря отсутствию звуков *ф, х, ц, ч, ш*, а также *к* и *п* с широкими гласными.

Но мужские стихи 5 и 6 очень грубо обрываются широким слогом *да*, чего нет у Гете (*Dahin – ziehn*). Для передачи настроения, может быть, были бы более удобны женские стихи.

В refrain у Майкова слова *мой милый* скрывают разнообразие подлинника: *o mein Gelibter, o mein Beschutzer, o Vater*⁷⁶. Также

⁷³ Анненский И. Ф. Языки в средней школе // Русская школа. - 1892. - №7-8. - С. 167.

⁷⁴ Анненский И. Ф. А. П. Майков и педагогическое значение его поэзии // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 295.

⁷⁵ Там же. - С. 295.

⁷⁶ Там же. - С. 297-298.

интересно предлагаемое Анненским сравнение перевода Майкова сонета А. Мицкевича «Алушта днем» с подлинником: «Поэт нарушил красивый местный колорит картины. У него:

Спешит свершить *намаз* свой *нива* золотая.

Под *намазом* разумеется богомоление мусульман сидя и с поклонами.

При чем тут поспешность?

Затем лес у Майкова роняет,

Как с ханских четок, дождь *камней* и *жемчугов*.

Сам Мицкевич сделал к этой строке следующее примечание:

«Мусульмане употребляют во время молитвы четки, которые у знатных особ бывают из драгоценных камней. *Гранатовые* и *шелковичные* деревья, | *краснеющие* роскошными плодами, обыкновенны на всем южном берегу Крыма».

Причем же тут *жемчуги*?»⁷⁷

При сопоставлении стихотворения Гете «An Lida» с переводом Майкова Анненский отмечает то, что поэт оставил без внимания ритм оригинала: "« Гете тревожный лиризм великолепно передан капризной сменой вольных и белых стихов; Майков, который более любовался образной стороной этой вещицы, чем музыкальной, замкнул ее в рифмы»⁷⁸.

И. Ф. Анненский предлагает для сравнения переводы стихотворения Гейне «Nun ist es Zeit dass ich mit Verstand» («Buch der Lieder»), сделанные А. Н. Майковым и А. К. Толстым, сопоставляет переводы сонета Мицкевича, выполненные Майковым и Н. П. Семеновым: «Можно обратить внимание на один, кажется, неточный стих:

Мишуя острова *колючего* бурьяна.

⁷⁷ Там же. - С. 298.

⁷⁸ Там же. - С. 298.

У Семенова лучше:

И мимо островов *коралловых* бурьяна.

Картина здесь живая, летняя, а летом бурьян покрыт *красными* цветами.

Из примечания видно, что поэт вовсе не имел в виду представлять бурьян чем-то мертвым, как чернобыльник у графа Толстого в «Хозяине и работнике», при описании зимней выюжной ночи»⁷⁹.

При сравнении переводов с подлинником, сопоставлении переводов, по нашему мнению И. Ф. Анненский стремился показать невозможность в полной мере адекватного перевода поэтического произведения с одного языка на другой, то, что перевод может лишь приближаться к оригиналу, возможность разных переводов при условии, что они не разрушают художественной ткани подлинника. Недаром анализ переводов Майкова Анненский предваряет следующей мыслью: «По-моему, поучительным у хорошего поэта являются и далеко не совершенные явления. Красота лежит не в одной гармонии и законченности, а и в смутном стремлении к чему-то более совершенному, чего перед нами нет, что мы только провидим»⁸⁰. Именно такому переживанию красоты должны были учиться дети, сопоставляя перевод с оригиналом и разные переводы друг с другом. Тем самым развивается эстетическое чувство учеников, работа же с языком при выполнении данных заданий развивает чувство речи. Предлагая эти методические приемы, Анненский намного опередил современную ему школу. Прием сравнения переводов будет широко использоваться методистами в XX веке. Важное место он занимает и в современной методике.

⁷⁹ Там же. - С. 298.

⁸⁰ Там же. - С. 297.

Нам не удалось из-за отсутствия нужного материала восстановить в полной мере то, как использовал Анненский в своей практике прием сравнения переводов. В связи с этим мы сочли необходимым воспользоваться разработками современной методики по данной проблеме, сделанными в русле методических идей И. Ф. Анненского. В мае 2001 года нами был проведен урок, посвященный сопоставлению переводов стихотворения А. Рембо «Ma Bohème». Урок был разработан Е. Н. Тимофеевой в ходе работы над диссертацией «Сравнение переводов как прием школьного анализа». Урок проводился в 10б классе 27-й школы С.-Петербурга (школе с углубленным изучением литературы, истории и иностранных языков). Для проведения урока был выбран класс со средним уровнем литературного развития. Ранее в этом классе уроки, центром которых был бы прием сравнения переводов, не проводились.

Разработка урока

1. Вступительная часть. Рассказывая школьникам о короткой, стремительно промелькнувшей жизни великого французского поэта, учитель неизбежно коснется того периода биографии, когда для Рембо наступает время безоглядного и бесцельного странствования. Один за другим мелькают перед ним европейские города, не затронув ни интереса его, ни воображения. Германия, Италия, Швейцария... Всюду он бедствует, не находит ни пристанища для себя, ни дела, ни привязанности. Его неудержимо тянет на Восток: Александрия, Кипр, Аден, Сомали, Харар... Перед ним пустыня, крутые извилистые перевалы в горах, костры на голых скалах. Рассказ о жизни гениального юноши служит установкой на дальнейшее чтение и объясняет закономерность выбора стихотворения «Ma Bohème», написанного Рембо в 16 лет.

2. Учитель читает вслух стихотворение на французском языке.

MA BOHÈME (1870)

Je m' en allais, les poings dans mes poches crevées.
 Mon paletot aussi devenait idéal.

J' allais sous le Ciel, Muse, et j' étais ton féal:
 Oh là là, que d' amours splendides j' ai rêvés!

Mon unique culotte avait un large trou.
 Petit Poucet rêveur, j' égrenais dans ma course
 Des rimes. Mon auberge était à la Grande-Ourse.
 Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou.

Et je les écoutais, assis au bord des routes,
 Ces bons soirs de septembre où je sentais des gouttes
 De rosée à mon front, comme un vin de vigueur;

Où, rimant au milieu des ombres fantastiques,
 Comme des lyres, je tirais les élastiques
 De mes souliers blessés, un pied contre mon coeur.

Вопросы:

- 1) Какое впечатление производит на вас мелодика стиха?
- 2) Как вы можете охарактеризовать ритм стихотворения?

Класс, в котором проводился урок, не владеет французским языком, поэтому предлагаемое Е. Н. Тимофеевой в случае достаточного уровня владения языком составление подстрочника вместе с учениками было опущено. Тем не менее, считаем необходимым привести этот фрагмент разработанного Е. Н.

Тимофеевой урока, поскольку подобная работа над переводом текста с иностранного языка на русский использовалась в практике И. Ф. Анненского.

3. Ученикам предлагается подстрочник. В случае достаточного уровня владения языком, подстрочник создается на уроке вместе со школьниками. Учитель в этом случае направляет их и комментирует некоторые языковые явления, встречающиеся в тексте. Вот перечень некоторых слов и выражений, требующих особого комментария:

1) *Ma bohème* — в названии намек на скитания, бродячую жизнь, цыганщину. В данном случае понимание богемы как определенного образа жизни, который ведут музыканты, художники, артисты и т.д., не вполне оправдано, так как в стихотворении об этом речи не идет.

2) *crevé* (разг.) — а) прорванный, продранный; б) издохший.

3) *paletot* — вид одежды из плотного драпа.

4) *Muse* — богиня-покровительница искусств.

5) *féal* (слово, относящееся к средневековому периоду) — верный, верноподданный, вассал.

6) *oh là là* (разг.) — восклицание: поэт смеется над собой.

7) *Petit Poucet* — воспоминание о Мальчике с Пальчике (из сказки Ш. Перро), который в лесу рассыпает камни на своем пути, чтобы найти дорогу домой.

8) *frou-frou* (звукоподражание) — а) шелест, шорох чего-либо (особенно при употреблении слова в единственном числе и через дефис); б) шелест. нижних женских юбок (чаще при употреблении слова во множественном числе и без дефиса).

9) *vin de vigueur* — вино, дающее силы утомленному человеку.

Подстрочник.

Я уходил с кулаками в прорванных (издохших) карманах,
 Мое пальто тоже становилось идеальным.
 Я шел под небом, Муза, и я был твоим верноподданым.
 О-ля-ля, о какой великолепной любви я мечтал!

В моих единственных коротких штанах была широкая дыра.
 Мальчик с Пальчик, мечтатель, я сыпал по ходу рифмами.
 Пристанницей мне была Большая Медведица.
 Мои звезды в небе издавали нежный шелест,

И я их слушал, сидя на краю дорог,
 В эти добрые сентябрьские вечера, когда я чувствовал капли
 Росы на своем лбу, словно вино, дающее силы;

Когда, рифмуя среди фантастических теней,
 Я, как струны, натягивал резинки
 На своих израненных ботинках,
 Прижав ступню к своему сердцу.

4. С помощью подстрочника и сделанного к нему необходимого комментария, учитель, осознавая условность подобного перевода (в подстрочнике исчезает неразрывная связь звукового и смыслового образов стихотворения), приступает вместе с учениками к осмыслению оригинала.

Вопросы на все сферы восприятия:

1) Чувство радости или печали рождает в вас это стихотворение? (вопрос на чувство читателя)

2) С каким чувством поэт говорит о своей одежде и о небе?
(вопрос на авторское чувство)

3) Почему в этом стихотворении (отнодь не опереточном) автор восклицает: «О-ля-ля!»? (вопрос на авторское чувство)

4) Какие жесты поэта передают его настроение? (вопрос на воссоздающее воображение)

5) Какой вы представляете походку поэта? (вопрос на творческое воображение)

6) Почему карманы своего пальто поэт называет «издохшими», «продранными», а пальто «идеальным»? (вопрос на художественную деталь)

7) Почему Большую Медведицу поэт называет своим пристанищем? (вопрос на художественную деталь)

8) Почему в стихотворении так часто звучит слово «мое»? К чему оно относится в первой и во второй части стихотворения? (вопрос на композицию)

9) Почему и как удалось поэту прижать ступню к сердцу и на шнурках ботинок играть, как на струнах лиры? (вопрос на смысл)

Безусловная гениальность юности так легко и свободно соединила несоединимое, передала парадоксальную неразрывность противоположностей, неизбежную совместимость крайностей. Мечтательность и ирония. Движение и созерцание. Путь и пристанище. Легкость и глубина. Земля и небо.

Школьники находят ключевые слова, отражающие двойной план стихотворения:

a) mes poches

mon paletot

mon culotte

ma course

mes souliers

б) le Ciel

Muse

mes étoiles

mon auberge

mon front

les élastiques

des lyres

un pied

mon coeur

Намеренно не предлагается учителю составление таблицы, заполненной контрастной лексикой. На наш взгляд, уход в подробный лингвистический анализ не способствует целостному восприятию стихотворения. Для упрощения понимания можно использовать необычную схему в форме круга, вокруг которого, как на орбите, размещены ключевые слова. Ассоциация круга с земным шаром, а пространства доски с космическим пространством способствует сохранению атмосферы, созданной стихотворением и не выносит учеников за пределы целостного восприятия поэтического произведения. В круг вписано одно единственное слово «mon» («мое»). Оно и является центром притяжения ключевых слов.

В завершении этой работы учитель суммирует размышления о смысле и стиле стихотворения, обращает внимание на поэтическую форму сонета как на форму преодоления противоречия, расстояния между обыденностью жизни и поэзией, вечностью (традиционно в сонете два катрена противоречат друг другу, две терцины разрешают эти противоречия, соединяя их).

5. Для сопоставительного анализа учитель выбирает два перевода (из изданных на сегодняшний день шести и вошедших в сборник стихотворений Артюра Рембо «Пьяный корабль». СПб. 1999 г.)

Вопросы:

1) Какой из этих переводов вам кажется наиболее приближенным к оригиналу?

2) Какой из этих переводов вам хочется произнести вслух?

3) Сохраняется ли в переводе музыка оригинала?

4) Какие из переводов сохраняют идею стихотворения, а какие отклоняются от нее?

5) Какие образы сохраняются в переводах, какие искажаются, а какие вовсе исчезают?

6. При сравнении переводов особое внимание уделяется образу и его функции в тексте, выбор переводов должен совершаться прежде всего по принципу основных образных различий и их влиянии на смысл стихотворения. Переводы должны давать возможность проследить жизнь образа: его сохранение, изменение или исчезновение. К примеру, представим для сопоставительного анализа два перевода: И. Анненского, и М. Миримской.

БОГЕМА

Не властен более подошвы истоптать,
 В пальто, которое достигло идеала,
 И в сане вашего, о, Эрато, вассала
 Под небо вольное я уходил мечтать.

1

Я забывал тогда изъяны... в пьедестале
 И сыпал рифмами, как зернами весной,
 А ночи проводил в отеле «Под луной»,
 Где шелком юбок слух мне звезды щекотали.

Я часто из канав их шелесту внимал,
 Осенним вечером, и, как похмелья сила,
 Весельем на сердце и лаской ночь росила.

Мне сумрак из теней сам песни создавал,
 Я ж к сердцу прижимал носок моей ботинки
 И, вместо струн, щипал мечтательно резинки.

Перевод И. Анненского

МОИ СКИТАНИЯ

Одетый в сказочно прекрасное рваньё,
 В карманах кулаки, я брел куда попало
 Бок о бок с музою. Меня любовь сжигала,
 И — о-ля-ля! — я ждал, я страстно звал ее.

Последние штаны украшены дырой,
 Но рифмы шелуша, как Мальчик с Пальчик зерна,
 По Млечному Пути взбирался я проворно
 И слушал шелест звезд вечернею порой.

Сентябрьских вечеров вдыхая ароматы,
 Я пил вино росы и алые закаты,
 И набирался сил, и был чуть-чуть хмелен,

И, сидя на краю несезженной дороги,
 Резинками штиблет брэнчал, задравши ноги,
 И распевал стихи под этот лирный звон.

Перевод М. Миримской

Из следующего перечисления основных образов, созданных Рембо, видно, какую жизнь они проживают, переходя из перевода в перевод:

1) А. Рембо — *mes poches crevées*

И. Анненский — нет

М. Миримская — в карманах

2) А. Рембо — *Mon paletot aussi devenait idéal.*

И. Анненский — В пальто, которое достигло идеала

М. Миримская — Одетый в сказочно прекрасное рваньё

3) А. Рембо — Muse

И. Анненский — Эрато

М. Миримская — Бок о бок с музою

4) А. Рембо — que d' amours splendides j' ai rêvées

И. Анненский — Под небо вольное я уходил мечтать.

М. Миримская — Меня любовь сжигала

5) А. Рембо — Petit Poucet rêveur, j' égrenais dans ma course

Des rimes.

И. Анненский — И сыпал рифмами, как зернами

М. Миримская — рифмы шелуша, как Мальчик с Пальчик зерна

6) А. Рембо — Mon auberge était à la Grande-Ourse.

И. Анненский — ночи проводил в отеле «Под луной»,

М. Миримская — По Млечному Пути взбирался я проворно

7) А. Рембо — Mes étoiles au ciel avaient un doux frou-frou.

И. Анненский — шелком юбок слух мне звезды щекотали.

М. Миримская — слушал шелест звезд

8) А. Рембо — Comme des lyres, je tirais les élastiques

De mes souliers blessés

И. Анненский — вместо струн, щипал мечтательно резинки.

М. Миримская — Резинками щгиблет бреччал...

...под этот лирный звон

9) А. Рембо — *un pied contre mon coeur.*

И. Анненский — Я ж к сердцу прижимал носок моей ботинки

М. Миримская — задравши ноги

Сравнивая таким образом предложенные переводы, учитель осознает субъективность восприятия и не настаивает на том, какой из переводов лучше или хуже. Вернее сделать акцент на возможности многочисленных интерпретаций произведения, на многогранности прочтения того или иного образа в тех случаях, где неоднозначность заложена в тексте оригинала.

7. Завершить работу непосредственно над текстом рекомендуется прослушиванием оригинала в исполнении французского актера Роже Коджо (Roger Coggio). Стоит обратить внимание учеников на то, как озорные, дерзкие, ироничные интонации актера переходят в задумчивые, ритм его речи замедляется, сопровождается паузами, голос становится проникновеннее и глубже.

В качестве домашнего задания ученикам предлагается сопоставить два перевода стихотворения «*Ma Bohème*» по их выбору.

В ходе урока учащиеся справились со всеми предложенными заданиями. Говоря о своем впечатлении от мелодики стихотворения, прочитанного учителем на французском языке, они отмечали чувство свободы, но вместе с тем одиночества, пустоты. Говоря о ритме, отмечали, что он постепенно падает. При ответе на вопросы на сферы восприятия ученики говорили о том, что стихотворение рождает у них чувство печали, жалость. Вероятно, такая однолинейность в восприятии связана с тем влиянием, которое на детей оказал короткий рассказ учителя о биографии А. Рембо (в ней отмечались его одиночество, неприкаянность — см. выше). В этой связи задача дальнейшей беседы во многом заключалась в том, чтобы ученики вышли за пределы первоначального восприятия стихотворения.

Отвечая на второй вопрос, большинство учеников справедливо говорили, что поэт называет свою одежду идеальной, что ему нравится такое состояние, потому что он свободен, у него нет дома, его дом — небо, оно его вдохновляет. Однако, встречались и ответы подобные следующему: «Небо недостижимо для поэта» (Андрей Е.). Видимо, в этом сказались стереотипы школьного сознания, сформировавшиеся во время изучения романтической лирики. В восклицании «О-ля-ля!» дети верно увидели интонацию иронии.

Отвечая на четвертый вопрос, ученики говорили о том, что поэт сидит на краю дорог (некоторые говорили, что он сидит на распутьи и смотрит на разные дороги), сочиняет стихи, прижав ступню к своему сердцу. Причем, они заметили, что это радостное настроение. Говоря о походке поэта, все представили походку поэта уверенной, в то же время легкой, была высказана мысль, что он идет «в ритме своих стихов» (Ольга К.). При ответе на шестой вопрос ученики говорили о том, что поэт беден, но счастлив, для него важнее духовные блага, тяга же к материальному отсутствует. При ответе на вопрос: «Почему Большую Медведицу поэт называет своим пристанищем?» ученики говорили, что он чувствует единение с небом, видит в небе свой дом, «Большая Медведица — его мать, а он — сын звезд» (Евгения Х.). При ответе на восьмой вопрос, ученики отметили, что в стихотворении два смысловых пласта, их объединяет образ поэта. В первой части слово «мое» относится к небу, а во второй — к земле. Девятый вопрос оказался наиболее сложным для учеников. Как нам представляется, это связано с некоторой сложностью для них в понимании концепции стихотворения. Тем не менее многие дети говорили о том, что в финале соединяется несоединимое, в одном жесте поэта — одновременно и печаль, и радость. Тем самым ученики отказались от однолинейности в восприятии стихотворения, пришли к его концепции.

Отвечая на вопросы сопоставительного анализа переводов стихотворения, ученики единодушно назвали наиболее приближенным к оригиналу перевод М. Миримской, именно этот перевод им хотелось бы произнести вслух. По мнению учеников, в переводе Миримской в целом сохраняется музыка оригинала, но финал звучит несколько тяжеловесно («лирный звон», например). Идею стихотворения сохраняет перевод Миримской, перевод же Анненского от нее отклоняется, но в финале у Миримской нет присущей оригиналу легкости. Отвечая на восьмой вопрос, ученики отметили все основные различия переводов и оригинала (см. разработку урока). Особое внимание они обратили на отсутствие у Анненского упоминания Мальчика-с-Пальчик, замена образа Большой Медведицы (Миримской – на «Млечный Путь», Анненским – на отель «Под луной»). Дети отмечали неточность в финале перевода Миримской – образ «несезженной дороги», а также несоответствие финала в ее переводе подлиннику – особенно строчка «Резинками шгиблет бренчал, задравши ноги». Финал стихотворения, по мнению учащихся, ближе к оригиналу передан в переводе Анненского.

При выполнении домашнего задания 45% учащихся не смогли увидеть существенных различий в вариантах перевода стихотворения А. Рембо. Они ограничились констатацией того, что «смысл переводов одинаковый» (Елена К.), «переводы немного разные, но смысл один и тот же» (Ольга Е.). В 55% работ ученики обращают внимание на различия в переводах, правда в 25% работ ученики считают необходимым уточнить, какой перевод лучше, а какой хуже, что не являлось целью задания. Так, например, в одной из работ читаем: «В стихотворении Рембо и переводе Кудинова сильных различий я не заметила, и думаю, что стихотворным переводом Рембо можно считать именно этот перевод» (Оксана К.), другому же переводу (А. Ревича) ученица в этом отказывает. Только в 30% работ

от общего количества учащиеся отмечают, что ни один из переводов полностью не адекватен оригиналу, отмечают их достоинства и недостатки. Особое же внимание в этих работах уделяется тому, как изменяют переводчики образы оригинала. В некоторых работах отчетливо звучит мысль о невозможности полностью адекватно передать образы на другой язык, необходимости знакомиться со стихотворением на языке оригинала или же обязательно обращаясь к подстрочнику. «Переводы Ревича и Кудинова как будто дополняют друг друга. Они то приближаются, то удаляются от оригинала. Чтобы понять смысл стихотворения, нужно сравнить эти переводы друг с другом» (Татьяна М.). «Переводы Кудинова и Анненского (особенно) отстают от оригинала. Чтобы переводы соответствовали ему, нужно было бы соединить их вместе, но это невозможно» (Андрей Е.). «Переводчики настолько по-разному передают образы Рембо, что без обращения к подстрочнику не понять смысла стихотворения» (Сергей У.). «Стихотворение можно понять, только зная язык, на котором оно написано. Или же нужно знать дословный перевод. Иначе многое теряется: все переводчики по-своему передают образы стихотворения» (Елена З.). «Каждый переводчик невольно вносит в перевод что-то свое, какой-то особый оттенок. Поэтому, чтобы знать переводное стихотворение, нужно читать его на языке подлинника или хотя бы иметь перед глазами подстрочник» (Нарел Т.). «Оказывается, перевод и оригинал – это совершенно разные вещи. В разных переводах и стихотворение становится «разным», приобретает иные оттенки. Чтобы восстановить смысл оригинала нужно всегда обращаться к подстрочнику» (Марина П.).

Таким образом, на наш взгляд, цель урока была выполнена. Учащиеся, работая над различными переводами и подстрочником стихотворения А. Рембо, смогли увидеть, как изменяются образы оригинала в разных переводах, обращали внимание на

стилистические, языковые особенности переводов. Все это, безусловно, способствует эстетическому развитию учащихся. Собственно именно эту цель преследовал и И. Ф. Анненский, используя прием сопоставления переводов, сопоставления перевода и подстрочника. В результате этого урока мы делаем вывод о том, что методические идеи Анненского в области сравнения переводов эффективны и возможны для практического использования, что доказывает успешность применения методических разработок Е. Н. Тимофеевой, сделанных в русле идей Анненского и одновременно использующих достижения современной методики преподавания литературы.

3. Разбор со стороны музыкальных и живописных элементов

Наряду с разбором языка литературных произведений в эстетический анализ И. Ф. Анненский, как уже отмечалось выше, включает и исследование музыкальных и живописных элементов.

Прежде всего следует заметить, что музыка и живопись много значили для Анненского. О его интересе к живописи говорят его письма жене из Италии, о том значении, какое имела для него музыка, свидетельствуют письма Н. П. Бегичевой, Е. М. Мухиной, А. В. Бородиной, его драма «Фамира-кифарэд», в которую, по его собственному признанию, вошли волнующие его пограничные вопросы «из области музыкальной психологии и эстетики»⁸¹. В частности, в этой драме присутствуют важные для Анненского мысли о невозможности средствами искусства выразить до конца музыку мироздания:

⁸¹ Анненский И. Ф. Письмо к А. В. Бородиной от 2.08.1906 г. // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 468.

...живу я

Для черно-звездных высей; лишь они
 На языке замедленном и нежном,
 Как вечера струисто-светлый воздух,
 Мне иногда поют. И тот язык,
 Как будто уловив его созвучье,
 Я передать пытаюсь, но тоской,
 Одной моей тоскою полны струны.

Об удивительном восприятии Анненским музыки, пения мы узнаем из одного из его писем к Н. П. Бегичевой: «В Вашем пении вчера звучали совсем новые ноты... Что Вы переживаете? Вы знаете, что была минута, когда я, не слушая Вас, нет, а вспоминая потом, как Вы пели, плакал. Я ехал один в снежной мгле, и глаза мои горели от слез, которые не упали, но, застав мне снежную ночь, заглодели, самому мне смешные и досадные. <...>

«Зови любовь мечтою, Но дай и мне мечтать». Да разве тут была в эту минуту одна Ваша душа? Одна Ваша печаль? Это – было прозрение божественно-мелодичной печали и в мою душу, и в его... и в ее душу... Но это надо пережить... И вчера я пережил жгучую минуту прозрения, вместе с Вами ее пережил. Как я Вас благодарю, милая Нина... Мне больно за Вас, но я безмерно рад за Вас – за ту светлую дверь «сладкозвучности и понимания», которая открылась вчера в Вашем сердце. Вы не пели вчера, Вы творили вчера»⁸².

Огромное внимание уделяет Анненский изображению зрительных и звуковых впечатлений у русских писателей в «Книгах отражений». В частности, в статье «Горькая судьбина» он выделяет два типа русских реалистов: с ярко выраженным зрительным типом (Гоголь, Гончаров) и «слуховиков», к которым он относит только

⁸² Анненский И. Ф. Письмо Н. П. Бегичевой от 31.12.1908 г. // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 484.

Писемского и Островского. Из них Островский, по его мнению, безмерно разнообразнее Писемского; «это виртуоз звуковых изображений: купцы, странницы, фабричные и учителя латинского языка, татары. Цыганки, актеры и половые, бары, причетники и мелкие чинуши – Островский дал огромную галерею типических речей»⁸³, - пишет Анненский. Рассматривая пьесу Л. Н. Толстого «Власть тьмы», он отмечает ее чуждость музыке, немзыкальность. «Я считаю музыку самым непосредственным и самым чарующим уверением человека в возможности для него счастья, не соразмерного не только с действительностью, но и с самой смелой фантазией, и думаю, что волнение, которое мы при этом испытываем, совершенно ни к чему не может быть приравнено, потому что в нем соединяются: интенсивное ощущение непосредственности, предвкушение будущего и бесформенное, но безусловное воспоминание о пережитом счастье, и не простом, а каком-то героическом, преображенном счастье»⁸⁴. Подробно разбирает Анненский звуковую и зрительную сторону лирики в статье «Бальмонт-лирик». Подобных примеров в «Книгах отражений» множество.

И. Ф. Анненский придавал большое значение музыкальной и живописной стороне своей лирики. Преобладание музыкальных элементов (в понимании Анненского) мы видим в стихотворениях «Перебой ритма», «Человек», «Нервы», «Кэк-уок на цимбалах», «Песни с декорацией», «Decrescendo» и других, живописных – «Май», «Тоска отшумевшей грозы», «Август». «Маки», «Тоска» и другие (в «Невозможно», например, даже слово имеет цвет).

В своих педагогических статьях Анненский также придерживается деления писателей на тех, у кого в творчестве преобладает живописный или музыкальный момент. (Причем из

⁸³ Анненский И. Ф. Горькая судьбина // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 63.

⁸⁴ Анненский И. Ф. Власть тьмы // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 63-64.

писателей первого типа он выделяет художников-созерцателей, которые «не нуждаются для своего творчества ни в сильных впечатлениях, ни в похвале, ни в борьбе, ни даже в постоянном притоке свежих впечатлений; шум жизни, напротив, бременит их, стесняет их фантазию, потому что запас их впечатлений держится и фильтруется долго и художественные образы складываются неприметно, медленно, точно растут из почвы. Мысли этих поэтов-созерцателей ясны, выражения просты и как бы отчеканены, образы скульптурны»⁸⁵. К писателям такого типа Анненский относит И. А. Крылова, И. А. Гончарова, А. Н. Майкова). Интересно отметить, что Анненский, разбирая лирику А. Н. Майкова отмечает, что его поэзия ближе к скульптуре, чем к музыке и даже живописи.

И. Ф. Анненский разбирает с музыкальной стороны лирику русских поэтов. Он пишет о немзыкальности поэзии Полонского и Майкова. Так, например, о Майкове читаем: «Вообще, мне кажется, что Майков был слишком пластичен, слишком отчетлив и чужд символизма для передачи смутных эмоций музыки. Оттого-то в его импровизации есть, по-видимому, все формы эстетических волнений: и ужас, и нежность, и страсть, и моление, но в ней нет именно особого музыкального колорита. <...> Другое стихотворение Майкова, передающее нам его музыкальный восторг, написано на юбилей Рубинштейна. В нем больше стройности: поэту чудится в звуках рояля борьба двух исконно враждебных сил; но и здесь он только подставляет под поразившие его созвучия более близкий ему мир света, как будто музыку можно исчерпать образом, колоритом и даже движением. Лучше удалась Майкову передача голосов природы в красивой пьесе «Звуки ночи», написанной излюбленным майковским

⁸⁵ Анненский И. Ф. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 273.

размером, торжественным александрийским стихом; но и здесь некоторые уподобления кажутся нам несстественными, например:

С разливов хоры жаб несутся, как глухие
 Органа дальнего аккорды басовые
 и
 В их металлическом сиянье и движении
 Мне чувствуется гул их вечного течения.

Как совместилось у Майкова представление о музыке сфер с гулом от движения звезд: не есть ли гул отдаленная от нас смесь разнородных и несложных звуков, вполне чуждая музыкальности? Не лексическая здесь ошибка?»⁸⁶ По мнению Анненского, музыкальные впечатления удалось передать среди рассматриваемых им русских поэтов только А. К. Толстому. По поводу его «Цыганской песни» он замечает: «Здесь нет ничего определенного, конкретного, но взамен, как хорошо намечается интенсивность впечатлений выражениями оправдания рыдали, буря желаний, неземные слова, тревожное сердце»⁸⁷. «При помощи подобных стихотворений, - полагает Анненский, - можно указать учащимся на возможность изображения музыкальных впечатлений, хотя, конечно, надо сильно любить музыку, чтоб вполне их понимать»⁸⁸.

Поскольку русская поэзия маломузыкальна, И. Ф. Анненский считает, что на первый план должен быть выдвинут разбор с живописной стороны. (В русской поэзии, по его мнению, преобладают живописные элементы). Анненский предлагает обращать внимание на метафору, сравнение, эпитет, контраст, параллелизм, олицетворение и др., сочетания красок у поэтов. Особенное значение он придает исследованию метафоры в поэтическом произведении, т. к. именно в

⁸⁶ Там же. - С. 277.

⁸⁷ Анненский И. Ф. Стихотворения А. К. Толстого, как педагогический материал // Воспитание и обучение. - 1887. - № 8. - С. 185.

⁸⁸ Там же. - С. 185.

преобладании метафоры заключается существенное отличие поэзии от прозы. Анненский считает необходимым при анализе литературных произведений, чтобы дети обращали внимание на метафоры в повседневной речи (дождь пошел, время пролетело и т. д.), отличали метафоры от логически-точных выражений и среди первых различали бы более и менее употребительные. Это будет способствовать выработке точной речи, пониманию оттенков в повседневной и поэтической речи.

В статье «Стихотворения Я. П. Полонского, как педагогический материал» Анненский приводит ряд примеров метафор поэта и предлагает следующие виды работ с ними: «Во всех указанных примерах метафоры можно, как мне кажется, с учеником составить тот первоначальный вид сравнения, из которого должна была выработаться та или другая метафора. При этом ученик, соображаясь с разбираемым местом стихотворения, должен определить, при помощи учителя, какими подобными словами может замениться подчеркнутое слово; затем показать, из какого и в какой ряд предметов переносится предмет по своему значению. Например, дана метафора злое море. По этому поводу могут быть предложены следующие задачи: в каком слове метафорический (переносный) смысл? Из какого сравнения образовалось это выражение? (Ответ: из сравнения — море походит в бурю на злое существо). Нельзя ли заменить слово «злое» равносильным (сердитое, свирепое, буйное)? Определите несколько оттенков этих слов. Из какого разряда предметов в какой перешло море, благодаря эпитету «злое»? (Из разряда неодушевленных в разряд одушевленных)»⁸⁹. Здесь, как мы видим, разбор метафоры сопряжен с проблемами урока теории литературы, ряд заданий направлен на интеграцию с курсом русского

⁸⁹ Анненский И. Ф. Стихотворения Я. П. Полонского, как педагогический материал // Воспитание и обучение. — 1887. — № 6. — С. 135.

языка. Причем Анненский особо оговаривает: «Мы, впрочем, не думаем, чтобы можно было ограничиться всегда указанной формой вопросов. Несомненно, что они могут разнообразиться и усложняться от частных педагогических условий»⁹⁰. Таким образом, он предлагает по сути дела принять принцип вариативности заданий в эстетическом разборе. Целью же подобной работы является не просто понимание смысла данной метафоры в речи и в данном литературном произведении. Цель этих занятий – органичное усвоение метафор и других фигур речи учащимися, развитие их понимания художественного образа, творческих способностей. Также Анненский, как уже отмечалось выше, включает в эстетический разбор со стороны живописных элементов анализ сравнений, олицетворений, гиперболы, эпитетов, параллелизма, контраста. Он приводит краткие примеры такого разбора. Так, о значении контраста в описании Полтавского боя у Пушкина он пишет: «Это волнообразная линия из контрастов, из вечных противопоставлений покоя и движения, света и тьмы, мерности и стремительного натиска, торжества и уныния, победы и смерти»⁹¹. Анненский предлагает обращать внимание на существенные для поэтов эпитеты. Например, он находит у Майкова эпитеты: *янтарный мед; золотые акации; внимательная мечта; мохнатая ель; мшистая ель; благодатный дождик; золотая буря; голубые бездны полны; незабудок сочных бирюза; в густой лазури; огненный куст настурций; грудой кудрявых кудрей*⁹². По мнению Анненского: «Гипербола в сущности захватывает в поэзии гораздо большее место, чем то, которое ей отводится в учебниках. В «Анчаре» Пушкина фраза «И пот по бледному челу струился хладными ручьями» есть гипербола такая же как огурец с гору; даже большая,

⁹⁰ Там же. - С. 134-135.

⁹¹ Там же. - С. 139.

⁹² Анненский И. Ф. А. П. Майков и педагогическое значение его поэзии // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 278.

ибо первая есть бессознательный художественный прием, а вторая образец наглой лжи. В нашей обыденной речи мы слышим гиперболоми — я ужасно устал, я смертельно голоден и т. п. Склонность поэта к гиперболе, как у Державина или В. Гюго, делает часто речь вычурной или монотонной, но доза гиперболизма вполне естественна во всяком поэте»⁹³. Стремлением к гармонии и равновесию объясняет Анненский частое присутствие у А. К. Толстого параллелизма: «Параллелизм в книжной поэзии, как мне думается, служит иногда к уменьшению остроты впечатления <...> В пьесе, взятой из Гервега, изображается смерть — смерть тяжелая, потому что сердце, умирая, рвется на части; но в фантазии читателя это мучительное сознание ослабляется картинами исчезающего дыма, замирающего звука, гаснущей зари, картинами, которые рисует ему перед этим поэт своей волшебной кистью»⁹⁴. Олицетворение, как считает Анненский, вносит чувства и страсти, борьбу и страдания людей в отдаленные от человеческого духа уголки природы. «Скала, туча, звезда перед нами действительно оживают, а не только называются живыми, и художественная сила поэта заставляет нас испытывать порою то же чувство, которое некогда ощущал верно политеист-грек среди своих одухотворенных дубов, рек, утесов»⁹⁵.

Очень внимателен Анненский и к неудачному использованию поэтами художественных приемов. Так, в статье, посвященной Полонскому, он отмечает не вполне художественный характер и излишнюю затейливость аллегории в стихотворении «Кузнечик-музыкант», вычурность и нехудожественность ряда сравнений. (Например: и волоса, / Как будто вещим ветерком / На них повеяла

⁹³ Анненский И. Ф. Стихотворения Я. П. Полонского, как педагогический материал: Воспитание и обучение. — 1887. — № 6. — С. 137.

⁹⁴ Анненский И. Ф. Стихотворения А. К. Толстого, как педагогический материал: Воспитание и обучение. — 1887. — № 8. — С. 186.

⁹⁵ Анненский И. Ф. Стихотворения Я. П. Полонского, как педагогический материал: Воспитание и обучение. — 1887. — № 5. — С. 138.

гроза, - / Зашевелились./; Вас бичевать тягучими стихами, / Хлестать по вашим головам - / Да это то же, что пахучими цветами / Бить по обугленным столбам)⁹⁶.

По мнению Анненского, следует разбирать с детьми и неудачные картины, нарисованные поэтами. Так дети научатся различать художественное и нехудожественное, будет развиваться их эстетическое чувство. Например, он обращает внимание на неточность Полонского: «Влажный стелется туман, / Непроглядного тумана / Необъятный океан /.../ Ничего вдали не видно / В этой серой темноте./ Здесь целый ряд плеоназмов»⁹⁷. Отмечая неудачные картины, Анненский постоянно сравнивает их с удачными. В этой связи особенно любопытны его замечания о стихотворении Полонского «Холодеющая ночь». Называя его одним из лучших у поэта и приводя примеры удачных картин, Анненский отмечает банальность двух последних строф.

Таким образом, мы видим, что Анненским предлагается детальная работа с учениками на уроке над художественными приемами в поэтических произведениях, над художественным образом. Дети учатся давать эстетическую оценку всему произведению в целом, его отдельным элементам. Тем самым как будто стирается барьер между ними и поэзией. Погружаясь в художественную ткань произведения, любуясь одними образами и понимая несовершенство других, ученик действительно постигает своеобразие поэзии, творческого процесса. Смысл эстетического анализа у Анненского, на наш взгляд, заключается в том, чтобы раскрыть перед учеником мир эстетической деятельности. В этом уникальность его методики.

⁹⁶ Там же. - С. 137.

⁹⁷ Там же. - С. 112.

Наиболее уникальным компонентом эстетического разбора со стороны живописных элементов является у Анненского работа с сочетаниями красок. «При изучении эстетической стороны поэзии довольно любопытно порою остановить внимание на сочетании красок в поэтических изображениях»⁹⁸, - пишет он. Это внимание должно повысить, по мнению Анненского, эстетическую чувствительность и увеличить шкалу художественных ощущений⁹⁹.

Подробно останавливается Анненский на сочетаниях красок в лирике А. Н. Майкова: «Его ранний «Сон» (1839) представляет две группы сочетаний: сначала желтого, синего и белого, а затем золотого, темно-красного и палевого, а в пьесе «Мертвая зыбь», написанной в 1887 году, мы находим следующее сложное сочетание цветов:

Волны в свинцовом море бегут, обгоняя друг друга.

Хвастаясь друг перед другом трофеями битвы, ключьями синего неба.

Золотом и серебром отступающих туч, алой зарю лоскутами.

Отмечу еще несколько красивых сочетаний:

- 1) Янтарный, кровавый и серебряный с пурпуровым отливом (1841).
- 2) Черный с синим (1841), черный с розовым (1839).
- 3) Воздушный пурпур, розы и золото (1839).
- 4) Белый на белом (сравни лермонтовское «Чернея на черной скале»).
- 5) Лиловый, оранжевый и бледно-синий (1844).
- 6) Коралл, опал и золото (1841).

* Анненский И. Ф. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 275.

⁹⁹ Там же. - С. 275.

- 7) Палевый, алый и белый («Неаполитанский альбом» 1858-1859).
 - 8) Лазурный и розовый (1890).
 - 9) Лазурный и красный (1857).
 - 10) Серебряный и серебряный (1858).
 - 11) Рдяный, золотой, жемчужный, опаловый, синий (1841).
- <...>

Все приведенные в этих сочетаниях краски – воздушные; между невоздушными я отметил у Майкова меньше сочетаний: *черный с желтым* (кот и его глаза); *черный с жемчужным и розовым* (волосы и розы); *пестрый* (лес); *румяный* (клен); *зеленый* (слынок); *желтый* (осинник); *красный* (мухомор); *зеленый* (пруд); *сочная бирюза* (незабудка); *белая* (бабочка); *голубая* (стрекоза)¹⁰⁰. Тонкий анализ красок у Лермонтова находится в статье «Об эстетическом отношении Лермонтова к природе»: «Особенно он любил белую и голубую. У него встречаются «разные оттенки белого – жемчужный и перловый, серебряный, снеговой, лилейный; я не встретил, впрочем, ни молочного, ни лилового, может быть, оттого, что поэт любит отмечать краски воздушные, солнечные. Для голубого у него является эмаль, бирюза, лазурь; часто встречаются синий, темно-синий цвет. Поэт любит розовый закат, белое облако, синее небо, лиловые степи, голубые глаза и золотистые волосы. «Цветов» в его поэзии почти нет. Розы и лилии у него – это поэтические прикрасы, а не художественные ощущения: «бела, как лилия, прекрасна, как роза» – все это только мелкая монета поэзии. Конь поэта топчет цветы, пока сам поэт смотрит на облака и звезды. Цветы являются у него разве в виде серебряного дождя.

¹⁰⁰ Там же. - С. 275-276.

Но главная прелесть лермонтовских красок в их сочетаниях. Я подметил следующие, по большей части из воздушных, прозрачных или блестящих цветов:

Белый с голубым («Парус», «Тучки»).

Синий с жемчужным («Морская царевна»).

Синий с серебряным («Памяти А. И. Одоевского»:

Немая смерть синее, и венцом

Серебряным Кавказ ее объемлет).

Серебряный с жемчужным (волна).

Синий с золотым (В пространстве синего эфира

Летел на крыльях золотых).

Голубой с золотом (даль и золотой песок — «Три пальмы»).

Голубой с черным (твердь и черный доскут тучи).

Румяный с золотым (Румяным вечером или утра в час златой).

(Звезда полночная и луч румяного заката).

Розовый с голубым («1-е января»)¹⁰¹.

Отмечает Анненский и отсутствие красочности в поэзии. Так, он пишет о поэзии А. С. Хомякова, что в ней нет красок, «ее можно сравнить с рисунком, сделанным сепией или тушем»¹⁰².

Наблюдая за сочетаниями красок в литературе, ученики обращали внимание на детали произведения, его оттенки, видели перед собой новые грани художественного образа. Работа с цветом в поэтических произведениях пробуждала, вероятно, зрительный ряд в сознании ученика. При этом параллельно шла работа над музыкальной стороной произведения, тем самым включался и звуковой ряд. Для этих же целей использовались на его уроках картины и музыкальные фрагменты. Так пробуждалась работа мысли

¹⁰¹ Анненский И. Ф. Об эстетическом отношении Лермонтова к природе // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 247.

¹⁰² Анненский И. Ф. Рецензия на «Издания Русского Архива» // Гимназия. - 1889. - № 1, отд. VI. - С. 84.

и чувств ученика, подключался ассоциативный ряд. Зрительные и слуховые ассоциации поддерживали восприятие словесных образов. В этом Анненский намного опередил свою эпоху. Эти проблемы начали всерьез рассматриваться в методической литературе, лишь начиная с 60-х гг. XX в. Актуальны они и для современной методики.

В своей статье «А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии» И. Ф. Анненский в качестве примера эстетического разбора приводит разбор стихотворения «Валкирии», в котором присутствуют все три компонента (анализ со стороны языка, живописной и музыкальной стороны). Разбор «Валкирий» предназначен для одного из старших классов и рассчитан на целый урок.

Читаются майковские «Валкирии».

Вслед за декламацией, где должно быть выражено постепенное нарастание чувства и его замирание, предлагается иллюстрация текста и краткий мифологический комментарий.

Затем следует анализ.

Размер: двустопный амфибрахий, усеченный на конце каждой третьей строки — отсюда деление пьесы на тристишия.

Другие русские баллады, написанные амфибрахией (у Жуковского, Пушкина, Лермонтова).

Отличие «Валкирий» от этих баллад по ритмическому составу: краткость строк, отсутствие замыкающих рифм, особенность в строфичности.

Простота и бедность, сухость изображения — отсутствие живописных украшений (сравнений, лирических имен). Отсутствие союзов, кроме *и*, и простота синтаксического строения. Мужественный, суровый тон пьесы (отсутствие уменьшительных и междометий, архаизмы: *крыл, ударенье, зачинал, неистовых дев*). Отрывочность и 5 примеров *asyndeton*. 9 строк последних тристиший без глагола.

Музыкальный элемент пьесы.

В центре пьесы стоит призыв валкирий: «В Валгаллу! В Валгаллу!» Этим, вероятно, объясняется и самый размер стихотворения: по крайней мере всего естественнее и звучнее он кажется нам в этом восклицании. В музыкальном (лирическом) отношении пьеса представляет три части: 1) интродукцию — первые три куплета; 2) постепенное *crescendo* до 10-го тристишия (*fortissimo*), а затем четыре куплета *diminuendo* до конца пьесы.

Introduzione. Piano

Тристишия.

I. Безмолвие—смерть.

II. Глаз различает отдельные части картины.

III. Мысль начинает работать: она требует воздаяния храбрым, которые пали в славном бою;

Crescendo.

IV. Скользят неясные тени—предчувствие звуков.

V. Тени светлеют—это валкирии.

VI. Свист одежд и крыльев, рассекающих воздух.

VII. В ответ им оживают боевые звуки.

VIII. Шум нарастает от оклика и песни валкирий.

IX. В песне уже можно различить призывные звуки.

X. Небесные чертоги Одина дрожат от струн и труб.

Diminuendo.

XI. От резких звуковых впечатлений душа переходит к ярким зрительным.

XII. Успокаиваясь, она переходит к более определенному душевному настроению — радости.

XIII. Отклики битвы замирают, ее впечатления преобразуются:

Воздушные кони,
Одежды цветные.

XIV. Вонны уничтожаются: они теряются в нарядной толпе гостей.

Так как из приведенного анализа ясно, что строй этой пьесы музыкальный, а не живописный, то, конечно, лучше всего она может быть понята и усвоена при помощи музыкального комментария, особенно дивного вагнеровского «Ritt der Walkuren».

Как мы видим, непосредственно перед разбором Анненским даются установка на чтение, установка на анализ. Сам разбор предполагает выяснение места стихотворения в русской лирике, особенностей его размера, определение отсутствия в нем живописных элементов, анализ с точки зрения языка (отмечаются синтаксис, архаизмы и т. д.) В ходе анализа выясняется, что строй стихотворения музыкальный, а не живописный, поэтому разбирается оно преимущественно с музыкальной стороны. В качестве музыкального комментария к стихотворению предлагается использовать «Полет Валькирий» Вагнера. Музыка призвана пробудить эмоции учеников, помочь созданию эстетического впечатления от текста стихотворения. Разбор музыкальных элементов «Валкирий» не только учитывает композицию и звуковой ряд стихотворения, но как будто постепенно, исподволь подводит учеников к восприятию художественного образа в его целом. В плане разбора Анненский указывает не тезисы, которые должен усвоить ученик, а изменения в настроении стихотворения, читательском восприятии, пробуждаемом его образами (например, «От резких звуковых впечатлений душа переходит к ярким зрительным»; «Мысль начинает работать» и др.) Анненский предлагает интерпретацию текста, которая, ориентируясь на его звуковой ряд, следует авторскому чувству, переменам в лирическом

настроении. Чувство и мысль ученика следует таким образом за движением души поэта. Подобного разбора литературного произведения мы не встретим в методике конца XIX – начала XX века.

На наш взгляд, эстетический анализ, предлагаемый И. Ф. Анненским представляет собой уникальное явление в методике конца XIX – начала XX века. Им впервые в русской школе предлагалось рассматривать литературное произведение с трех сторон (живописной, музыкальной, языковой). Анализ, учитывающий эти три компонента, позволял учителю разбирать произведение, исходя из его внутренней природы. И. Ф. Анненский первым предлагал сделать приемы сравнения двух переводов частью эстетического анализа. При выполнении этих заданий ученик понимает невозможность полностью адекватного оригиналу перевода, неповторимость художественного образа. И. Ф. Анненский в своей методике одним из первых применил приемы, в XX веке получившие названия установки на восприятие, на анализ. Эстетический разбор Анненского, безусловно, способствует пониманию учеником литературных произведений с учетом их художественных особенностей, развитию языкового чутья, эстетического вкуса ребенка.

Разбирая художественные особенности произведений, ученик может понять своеобразие разных писателей, их творений, он погружается в мир эстетических переживаний, перед ним приоткрывается процесс творчества. Благодаря методике И. Ф. Анненского, ученику предоставляется возможность эстетической деятельности.

§ 4. Театр как вид эстетической деятельности учащихся в методической системе И. Ф. Анненского

Театр, выразительное чтение учащихся как активный момент в эстетическом образовании занимают в методической системе И. Ф. Анненского значительное место. Известно, что он уделял театральным постановкам учащихся большое внимание, будучи директором 8-й Петербургской и Николаевской Царскосельской гимназии, сам ставил спектакли (самым выдающимся из которых была постановка «Реса»). «Вслед за своими предшественниками В. Острогорским и В. Шереметевским И. Анненский разработал методику выразительного чтения и декламации на уроках словесности и во внеклассной работе по литературе»¹.

По мнению И. Ф. Анненского, в реальной практике искусству выразительного чтения уделяется слишком мало внимания. Такое положение вещей неприемлемо и требует изменения. Прежде всего, необходимо, чтобы навыками хорошего чтения обладал сам учитель. При этом Анненский полагает, что «одним дарованием здесь взять нельзя: нужны прямо теоретические знания, умение владеть своим голосом и своим дыханием, а прежде всего установленная орфоэпия и орфофония»². Цель чтения должна состоять в том, чтобы «заставить слушателей заметить как можно более тонких штрихов в художественном произведении: в нем должно быть как можно более самого поэта и как можно меньше лекторского субъективизма»³. «Актер, играющий с увлечением (не своим искусством, что

¹ Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Часть I. 1900 – 1940-е годы. - Оренбург, 1999. - С. 47.

² Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. - 1892. - № 11. - С. 79.

³ Там же. - С. 80.

естественно, а содержанием роли), не особенно ценен, а педагог, бьющий на расстройство нервов в слушателях или на внешние эффекты, прямо вредит. Чтение должно быть частью сознательным, частью механическим применением искусства читать — и притом не переходить за пределы лекторства и не впадать в лицедейство»⁴. Здесь Анненский одним из первых в методике разграничивает чтение актерское и чтение учительское. Учительское чтение не должно переходить рамок учебной задачи. Он считает, что «чтение учителя есть первый и существеннейший комментарий»⁵ к изучаемому литературному произведению. С выразительного чтения он предлагает начинать разбор произведений на уроке (об этом — см. в § 3 настоящей главы). Если же учитель не может читать выразительно и учить учеников этому, то он «обязан пользоваться естественными средствами класса и применять к классу хоть теоретические познания свои о свойствах и целях хорошего чтения», в классе же «всегда есть охотники громко читать, есть два-три человека с гибким музыкальным голосом и с тонким слухом»⁶. В качестве пособия для изучения учителем основ выразительного чтения И. Ф. Анненский рекомендует книгу М. Бродовского «Искусство устного изложения». В ней даются теоретические понятия и практические рекомендации по выразительному чтению, разбираются необходимые отличия в чтении лирики, эпоса, драмы.

Следует заметить, как читал стихи сам Анненский. Об этом вспоминает М. Волошин (хотя речь здесь и идет о чтении собственных стихотворений, но, вероятно, манера чтения сохранялась и в школьной аудитории): «Иннокентий Федорович достал большие листы бумаги, на которых были написаны его стихи. Затем он

⁴ Там же. - С. 80.

⁵ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. — 1890. - № 1. - С. 39.

⁶ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. — 1892. - № 11. - С. 81.

торжественно, очень чопорно поднялся с места (стихи он всегда читал стоя). При такой позе надо было бы читать скандируя и нараспев {«Чтение нараспев с монотонным затягиванием способно само по себе уничтожить все эстетические элементы в чтении»⁷, - считал Анненский. — Ю. П.]. Но манера чтения стихов оказалась жизненной и реалистической. Иннокентий Федорович не пел стихи и не скандировал их. Он читал их очень логично, делая логические остановки даже посередине строки, но делал иногда и неожиданные ударения (например, как-то по-особенному тянул союз «и»). Голос у Иннокентия Федоровича был густой и не очень гибкий, но громкий и всегда торжественный. При чтении сохранялась полная неподвижность шеи и всего стана. Чтение Иннокентия Федоровича приближалось к типу актерского чтения. Манера чтения была странная и очень субъективная (говорил Иннокентий Федорович всегда как бы от своего имени); вместе с тем его чтение воспринималось в порядке игры, но не в порядке отрешенного чтения, как у Блока. Чтение сохраняло бытовой характер; Иннокентий Федорович, например, всегда звукоподражал там, где это было нужно»⁸.

Анненский считает, что учитель должен на уроках словесности обучать учеников выразительному чтению. И. Ф. Анненский предлагает ряд конкретных произведений, наиболее подходящих для обучения учащихся навыкам выразительного чтения, среди них басни Крылова, проза Пушкина, описания Тургенева, его же стихотворения в прозе, лирика Державина, Пушкина, Лермонтова, Майкова, Хомякова, драматургия А. К. Толстого, некоторые рассказы и сказки Л. Н. Толстого. Это может стать частью анализа произведения на уроке. «Выразительное чтение ученика лучше всякого объяснения

⁷ Там же. - С. 79.

⁸ Волошин М. А. Лирика творчества. - Л., 1988. - С. 762.

покажет, насколько он понимает, и, главное, чувствует произведение»⁹. При этом выразительное чтение есть вид эстетической деятельности ученика, т.к. он должен не только понимать и чувствовать произведение, но и передать это голосом, жестом, мимикой убедительно для слушателей. Выразительное чтение требует от ученика вживания в текст, можно сказать, что оно предполагает личностность прочтения (вспомним субъективизм чтения Анненского, о котором пишет Волошин). Художественно передать чувства поэта ученик сможет лишь в том случае, если найдет в произведении точки сопряжения со своим внутренним миром.

Одним из важнейших видов эстетической деятельности учащихся, по Анненскому, является театр. Он отмечает, что «в учебных заведениях часто разыгрываются диалоги, сцены или целые пьесы»¹⁰. «Превзошедший ожидания» успех школьных Софокла и Еврипида, поставленных «с большим знанием дела, в прекрасной обстановке»¹¹ является, по мнению Анненского, свидетельством жизненности эстетического образования, целесообразности такого вида деятельности.

«Совершенно исключительным явлением в жизни школы»¹² стала постановка И. Ф. Анненским приписываемой Еврипиду трагедии «Рес» в его собственном переводе на сцене Петербургской 8-й гимназии.

Следует выяснить вопрос о том, почему Анненский выбирает для постановки трагедию Еврипида, в чем он видит значение этого спектакля для эстетического развития учащихся. Для этого, прежде всего, необходимо рассмотреть отношение Анненского к театру, к

⁹ Анненский И. Ф. Об образовательном значении родного языка // Русская школа. - 1890. - № 1 - С. 39.

¹⁰ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. - 1892. - № 11. - С. 82.

¹¹ Там же. - С. 65.

¹² Лавров А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неизданных воспоминаниях // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 86.

Еврипиду, к классическому образованию и его суждения о школьном театре.

Современный театр, по мнению Анненского, «дает все более простора творческой индивидуальности *каждого артиста*, и при этом школа и традиция, которые раньше условно объединяли и ограничивали эти индивидуальности, уходят куда-то все далее от наших подмостков.<...> И вот сцена вместо одной сложной индивидуальности поэта дает в лучшем случае целую гамму их, и эти индивидуальности, ограничивая друг друга, сводят свободную игру творческой мысли к иллюзорной реальности»¹³. Такое положение его не устраивало. Поэтому Анненский, по верному замечанию А. В. Федорова, «был равнодушен к реальной сцене»¹⁴. Его представления о том, каким должен быть театр, не совпадали с принципами современного театра. Известно, что при постановке трагедии Еврипида «Ифигения — жертва» в Кружке Любителей Художественного Чтения «поэт уже на первой читке заявил, что он очень давно не бывал в театре. <...> Он отстаивал неприкосновенность каждого эпитета. Поэтому все необходимые замены и купюры приходилось делать у него за спиной, преподнося их ему в виде сюрприза уже на самом спектакле и всеми хитростями не допуская на последние репетиции»¹⁵. По причине нежелания Анненского идти на компромиссы с требованиями современной сцены, не увидела свет ни одна из собственных трагедий Анненского. В частности, Б. В. Варнеке не смог добиться постановки «Царя Иксиона» в частном театре зимой 1903-го года именно потому, что Анненский «не пожелал сделать нескольких обходных шагов»¹⁶. И. Ф. Анненский считает, что современная драматургия, современный театр

¹³ Анненский И. Ф. Драма на дне // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 71.

¹⁴ Федоров А. В. Иннокентий Анненский. Личность и творчество. - Л., 1984. - С. 244.

¹⁵ Лавров А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неопубликованных воспоминаниях. // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 127.

¹⁶ Варнеке Б. В. И. Ф. Анненский (Некролог) // ЖМНП. - 1910. - Ч. 26, март, отд. IV. - С. 42.

нуждаются в «просторе для самого широкого идеализма», в «силуэтах героических, поднимающих душу образов и ситуаций», в «благородно-мажорных нотах»¹⁷, которые присущи античной трагедии. Анненский пишет, что «античная трагедия давно уже понемногу овладевает желанием современного зрителя, но что люди точно боятся высказать эти желания»¹⁸. Причина этих желаний заключается в том, что «мы хотим на сцене прежде всего красоты, но не статуарной, не декоративной, а красоты как таинственной силы, которая освобождает нас от тумана и паутины жизни и дает возможность на минуту прозреть несозерцаемое, словом, красоты музыкальной, а эта-то именно красота и составляла идеал античной трагедии, именно она своими блесками и сделала драму эллинов великой и бессмертной»¹⁹. Анненский предлагает ввести некоторые приемы античной сцены на сцену современную. «Речь идет, конечно, не об открытых театрах, масках или котурнах, а об музыке и балете, т.е. о широком развитии лиризма и мимики, которые были так долго и так несправедливо разобщены с трагедией, этой универсальной формой творчества, поскольку оно является вечным исканием тайны красоты»²⁰, - замечает он. Особый интерес к античному театру во многом связан для Анненского с исканиями культуры Серебряного века, с влиянием французских поэтов XIX века, обращавшихся к античности (Леконта де Лиля и др.). Любопытно, что Анненский является автором четырех драм на античные сюжеты («Царь Иксион», «Меланиппа-философ», «Лаодамия», «Фамира-кифарэд»).

Из античной драматургии особенный интерес Анненского вызывает творчество Еврипида. Современники вспоминают, что бюст этого трагика стоял в его комнате на видном месте. (Об этом бюсте

¹⁷ Анненский И. Ф. Античная трагедия// Анненский И. Ф. Античная трагедия. Драммы. - М., 2000. - С. 45.

¹⁸ Там же. - С. 45.

¹⁹ Там же. - С. 45-46.

²⁰ Там же. - С. 46.

упоминает и Н. Гумилев в стихотворении «Памяти Анненского».) В творчестве Еврипида Анненского привлекали «зачатки психологического подхода к мифу»²¹. Анненский называет его в своих работах «поэтом индивидуальности»²², «философом сцены»²³. По воспоминаниям Б. В. Варнеке, он «постоянно мечтал ввести Еврипида в текущий репертуар сцены»²⁴. И. Ф. Анненский подарил русской читающей публике конца XIX – начала XX века «русского Еврипида». Он перевел трагедии «Электра», «Елена», «Финикиянки», «Орест», «Вакханки», «Ифигения в Авлиде» («Ифигения-жертва»), «Киклоп», «Алькеста», «Медея», «Гераклиды», «Гекуба», «Геракл», «Троянки», «Ифигения в Тавриде» («Ифигения – жрица»). Переводы Анненского современники (Зеллинский, Варнеке, Холодняк и др.) часто упрекали в известной модернизации оригинала (развернутые ремарки, изображающие обстановку действия, внешность и одежду, конкретизирующие их жесты и состояния; прибегал в ряде случаев к рифме) и в субъективности трактовки оригинала. Но тем не менее значимость этих переводов признавалась всеми. Недаром они принесли ему уважение в научном мире, среди филологов-классиков. «Переводчик, как античный «мист», прошел все стадии «посвящения» и только после длинного ряда «благочестивых приготовлений» в виде солидных этюдов, статей и опытов в русских повременных изданиях, и отдельно, приступил к своему делу»²⁵, - пишет И. И. Холодняк в рецензии на «Театр Еврипида» И. Ф. Анненского.

Ко всем переведенным трагедиям Анненский предполагал написать комментарий, но труд остался незавершенным из-за смерти

²¹ Шелогурова Г. П. Идеино-эстетические функции мифа в драматургии Пинхакенция Анненского. - М., 1988. - С. 12.

²² Анненский И. Ф. Художественная обработка мифа об Оресте, убийце матери в трагедиях Эсхила, Софокла и Еврипида// ЖМНП. – 1900. - Ч. 330, отд. V. - С. 3.

²³ Анненский И. Ф. Трагедия Пинхакенция и Федры// Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 396.

²⁴ Варнеке Б. В. И. Ф. Анненский (Некролог)// ЖМНП. – 1910. - Ч. 26, март, отд. IV. - С. 42.

²⁵ Холодняк И. И. Рец. на кн.: И. Ф. Анненский. Театр Еврипида. Т. 1. - СПб, 1907// ЖМНП. 1909. - Ч. 22, июль, отд. III. - С. 88.

поэта. Комментарий этот носит эстетический и психологический характер. По верному замечанию М. Л. Гаспарова «Анненский смотрит на трагических персонажей как на живых людей, современных людей, «вечных» людей – и строит свои статьи как серии психологических характеристик, образ за образом, от центральных к второстепенным, от поступков к переживаниям»²⁶. В его комментариях выясняются также античные представления о красоте, особенности античной сцены и основные черты современной Еврипиду эпохи. О том впечатлении, какое производят переводы сврипидовских трагедий вместе с таким комментарием, пишет Б. В. Варнеке: «Представьте, что человек, досконально изучивший ученую литературу каждой драмы, штудировав ее текст, пережил ее всю в душе, затем, захлопнув книгу, долгими часами питал свои взоры созерцанием памятников античного искусства, родственных этой пьесе, подбирал параллели и отзвуки пробудившихся в его душе мотивов среди созданий новых поэтов, и в конце концов подвел итог всему, что отложилось у него на сердце, как результат этих сопряженных процессов художественного наслаждения и творчества во всеоружии филологических и археологических штудий»²⁷. Здесь, по сути дела, Варнеке отмечает точность в изображении пласта культуры у Анненского и лирическое присоединение поэта.

Ранее уже писалось, что И. Ф. Анненский был убежденным защитником классического образования. В статье «Языки в средней школе» он писал: «Не знаю, почему в нестройной толпе (на Западе и у нас) людей, задающих давно решенные для них вопросы: «Зачем нашим детям образование на почве языков, да еще мертвых?» – мне чудится фигура промышленника: он суетится больше всех – ему

²⁶ Гаспаров М. Л. Еврипид Иннокентия Анненского // Еврипид. Трагедии в 2-х тт., пер. И. Анненского. - М., 1999. - С. 597.

²⁷ Варнеке Б. В. Рец. на кн.: И. Ф. Анненский. Театр Еврипида. - СПб., 1907/ ЖМНП. - 1907. - Ч. 9, май, отд. III. - С. 228.

нужны техники и счетчики для его паровиков и контор; он думает об элеваторах и о курсе, а на знамени у него написано: «задачи жизни», «запросы современности», «истинный прогресс» и тому подобные красивые и благородные слова. Развитой ум и тонкий вкус не котируются на рынке, где царит промышленник. Бог с ним!»²⁸. По Анненскому, школа должна оставаться верной классическим идеалам, не следуя сиюминутной перемене ценностей. Преподавание древних языков, по его мнению, должно осуществляться на основе изучения классических, подлинно художественных текстов. «Чтение греческих и латинских поэтов — это и главная, и заключительная часть курса. На выпускном экзамене лучшие ученики, крепкие классики, читают Горация и Софокла. Не на Гомере ли мы держим учеников долее всего? Не к Софоклу ли, этому блистательнейшему представителю чистого эллинизма, сводятся все главные нити работы над классиками: здесь последняя, эстетическая обработка мифа, здесь и самое яркое отражение религиозных, моральных, политических воззрений того времени, здесь отголосок живой речи, метафорическое богатство языка; наконец, здесь, в трагических хорах, живая связь содержания с формой и ключ к познанию музыкальных свойств эллинской речи»²⁹, — замечает он.

Важное место в классическом образовании должны занимать, по мысли Анненского, ученические постановки античных драм. (Хотя он предлагает ставить и пьесы русских писателей, и западноевропейских драматургов. В частности, им называются в качестве возможных для постановки «Моцарт и Сальери», «Скупой рыцарь», отрывки из «Бориса Годунова» А. С. Пушкина, трилогия А. К. Толстого (в отрывках), отдельные сцены из «Макбета», «Короля Лира» Шекспира,

²⁸ Анненский И. Ф. Языки в средней школе. // Русская школа. - 1892, № 7-8. - С. 146-147

²⁹ Анненский И. Ф. К вопросу об эстетическом элементе в образовании // Русская школа. - 1892. - № 11. - С. 78.

«Орлеанской девы», «Вильгельма Телля» Ф. Шилера, «Натана Мудрого» Г. Лессинга.) Он считает, что «подготовка и разучивание греческой пьесы заставит ученика внимательнее отнестись к тексту древнего поэта и при этом особенно к стилю и ритму – ученик таким образом на опыте убедится, какая пропасть лежит между подлинником и переводом (а ведь это одна из целей классической школы); затем, подготовка для участников, а до некоторой степени и самое представление для зрителя дают много сведений по археологии в наглядной и красивой форме»³⁰. Анненский считает возможным использование в этих спектаклях современной музыки (например, музыки Мендельсона при постановке Софокла). По его мнению, она, «увеличивая впечатление от эмоциональной стороны драмы, усилит влияние ее общечеловеческих элементов на душу учащихся; новая музыка на старые слова - это как бы мост от сердца, которое когда-то билось, к сердцу, которое еще бьется»³¹. Постановки классических драм в школе есть, таким образом, одно из средств для того, чтобы сделать произведения классической литературы, их идеальную сторону (об этом понятии у Анненского – см. § 1 настоящей главы) актуальными для сознания учеников. Следует также отметить, что Анненский, в отличие от большинства современных ему учителей, занимавшихся школьными постановками, считает главнейшими целями спектаклей не педагогические, а эстетические. В частности, ученики должны в процессе подготовки и выступления научиться декламации. Школьная постановка, по Анненскому, повторимся, есть форма эстетической деятельности учащихся. Совершенно справедливо поэтому предположение А. В. Федорова о том, что в

³⁰ Там же. - С. 73.

³¹ Там же. - С. 73.

основе замысла постановки «Реса» на сцене 8-й гимназии «лежали соображения об эстетическом воспитании учеников»³².

Интересным представляется рассмотрение постановки «Реса» на фоне других школьных спектаклей в классических гимназиях того времени.

Еще в 1868 г. на сцене Мужского училища при евангельско-лютеранской церкви святой Анны в Санкт-Петербурге директором Рихардом Фохтом была поставлена трагедия Софокла «Антигона» на греческом языке. В этом же учебном заведении впоследствии ставились «Электра» Софокла (1877), «Эдип в Колоне» (1882) в постановке И. Кенига, в 1896 и 1898 гг. - вновь «Электра» и «Антигона» в постановке Р. Танцелера. П.М. Леонтьев, чьи заслуги в классическом образовании огромны, поставил в Императорском лицее Цесаревича Николая в Москве спектакли «Captivi» Плавта (1872) и «Антигона» (1873 и 1874). В этом же учебном заведении выдающимся педагогом В.А. Грингмутом еще раз была поставлена «Антигона» (1894), «Царь Эдип» Софокла (1896). Три представления в 1893 г. в Николаевской Царскосельской мужской гимназии выдержал спектакль «Царь Эдип», поставленный Л. А. Георгиевским и С. О. Цыбульским. Последний, будучи учителем Варшавской 4-ой мужской гимназии, дважды ставил «Антигону» (1888 и 1890). С. О. Цыбульский был искренним энтузиастом школьного театра, в Варшавской гимназии он два года содержал оркестр учеников на свои собственные средства. Спектакли эти, по отзыву учителя того времени, представляли собой «последнее слово возможного в этом отношении»³³.

³² Федоров А. В. Иннокентий Ашпенский. Жизнь и творчество. - Л., 1984. - С. 244.

³³ Николаев С. Античные трагедии на ученической сцене // Педагогический еженедельник. 1894. - №12. - С.89.

Событием в школьной жизни стали спектакли в Московской гимназии Креймана (1875, 1884, 1891) поставленные А.Н. Шварцем, Е. Ф. Шнейдером, в Рижской Александровской гимназии (1880), поставленные Г.А. Яичевецким, впоследствии редактором журнала «Гимназия». Кроме того, состоялись спектакли в 1-й Петербургской гимназии, гимназии Императора Александра, при церкви св. Екатерины (СПб), гимназии им. Н. А. Медведниковых (Москва), Юрьевском реальном училище, Казанской, Оренбургской, Тамбовской, Рижской гимназиях, Митаве, Киеве и других городах.

Столь большое количество школьных постановок в последней трети XIX века и начала XX не случайно. В это время многие преподаватели древних языков осознали, что для того, чтобы «оживить» свои предметы, сделать его любимым учениками, создать возможности для непосредственного знакомства с произведениями древнеклассической литературы, необходимо использовать средства школьного театра. Также сказалось и влияние культуры Серебряного века с ее интересом к мифу и античности. Педагогам, занимавшимся этим важным делом, пришлось выдержать сопротивление школьной рутины, критику их деятельности с разных сторон. Их упрекали в том, что школьные представления утомляют учеников, отвлекают от занятий, развивают в них ложное самолюбие. Отвечая на эти упреки, В.А. Грингмут в статье, посвященной одному из школьных спектаклей, писал: «Утомляет только тот труд, который исполняется без любви, а классические роли ученики и ученицы разучивают не только с любовью, но и с восторгом, заготавливая себе в них на всю жизнь самое светлое воспоминание; от занятий ученики, при разумном руководстве, этими представлениями не отвлекаются <...> наконец, какое же может развиваться ложное или вредное самолюбие, когда ученики соперничают между собой в истинном понимании и верной передаче благороднейших мыслей поэтов? Я даже считаю

школьные представления, в руках опытного педагога, прекрасным педагогическим дисциплинирующим средством, т.к. тут ученики, сохраняя свою индивидуальность, принуждены подчинять ее строгим определенным требованиям общего дела для достижения полной, целостной гармонии»³⁴. С. О. Цыбульский по этому же поводу замечает: «Полезь этих спектаклей не могли не признать все лица стоящие близко к делу воспитания, видя их благотворное влияние на развитие художественного вкуса у молодежи и на облагораживание ее характера»³⁵. О воспитательном значении школьных постановок пишет и И.Кениг: Спектакли произвели на исполнителей очень сильное неизгладимое впечатление. Они их воодушевили, вызывая сильный подъем духа. Исполнитель Электры, впоследствии профессор классической философии в Киеве, совершенно преобразовался во время подготовлений к исполнению своей роли (сильный подъем духа»³⁶.

К. Добровольский писал, что школьные классические спектакли – «не простая забава для учеников, а серьезное педагогическое средство, в значительной степени одухотворяющее и облагораживающее школьные занятия и вообще школьную жизнь»³⁷. Он высказывает между прочим мысль, что «ученики, при исполнении этих произведений, в течении продолжительного времени волеиневолей живут в атмосфере возвышенных идей и высоких идеалов и таким образом поднимаются над пошлостью жизни и отдаляются от нее»³⁸.

³⁴ В. А. Гринмут. «Троянки». Трагедия Еврипида на сцене Московской V гимназии. Ученические спектакли в женской классической гимназии. М., 1897. С.42.

³⁵ С. О. Цыбульский. По поводу представления софокловской «Электры» в училище при евангельско-лютеранской церкви св. Анны в С.-Петербурге 6 января 1896 г.// Филологическое обозрение. 1896. - Т. X, кн.1. -С.172.

³⁶ И. Кениг. Представления греческих трагедий в мужском училище при евангельско-лютеранской церкви св. Анны// Гермес. - 1909. - №1. - С.30.

³⁷ К. Добровольский. Классические спектакли в Императорском лицее Цесаревича Николая // Гермес. - 1909. - №13. - С. 394.

³⁸ Там же. - С. 395.

Почти все школьные спектакли имели широкий резонанс. Часто на них присутствовали высокопоставленные лица. Так, на некоторых спектаклях в Лицее Цесаревича Николая, Московской гимназии С. И. Фишер присутствовал генерал-губернатор столицы, великий князь Сергей Александрович с супругой, великой княжной Елизаветой Федоровной. Обо всех удачных представлениях писала пресса. Статьи с рассказом о них появлялись в различных газетах и журналах «Филологическое обозрение», «Гимназия», «Педагогический еженедельник» и других. Особое внимание этим постановкам уделял журнал классической филологии «Гермес», издававшийся с 1907 года. (Это объясняется тем, что одним из его редакторов был С. О. Цыбульский, тем, что в начале века представления классических трагедий в школах стали уже не редкостью, а традицией.) В «Гермесе» печатались объявления о будущих постановках, сообщались сведения о состоявшихся спектаклях, а в десятом номере за 1908 год была опубликована анкета, в которой учителей просили сообщить сведения о представлениях классических драм, состоявшихся в учебных заведениях за минувшие годы. В качестве отзыва на анкету в редакцию поступило достаточно большое количество заметок о постановках, они публиковались в 1908-1909 гг.

Всем постановкам предшествовала тщательная подготовка. На уроках разбирались пьесы и разучивались во внеурочное время, по субботам и воскресеньям. Например, в училище при церкви св. Анны целый год, в течение 7 класса ученики читали трагедии, за лето разучивали роли, а в 8-м классе ставили. В 1-й С.-Петербургской гимназии перед постановкой Плавта перевод пьесы на русский язык был помещен преподавателями в издаваемом учениками рукописном журнале. Репетиции во всех школах становились любимым времяпрепровождением учеников.

Классические спектакли в школе стали возможны лишь благодаря совместной работе многих учителей, учеников, членов их семей. Тем самым спектакли имели огромное педагогическое значение. Примеров этому множество.

Душой постановки «Антигоны» в Юрьевском училище был директор В. П. Соколов, преподаватель физики и естественных наук, ставили же спектакль несколько преподавателей: А. Г. Грасс (немецкий язык) разучивал с учениками хоровые партии, дирижировал ученическим оркестром, аккомпанировал на рояле. П. П. Сосновский переделал стихи для исполнения хора, применив последние к размеру подлинника. По указаниям П. П. Барта, учителя рисования, были написаны декорации; принимал участие в спектакле и преподаватель пения Е. П. Егоров. В Лицее Цесаревича Николая в 70-х гг. ставил спектакль директор П. М. Леонтьев при участии В. А. Грингмута, тогда преподавателя греческого языка. В «Антигоне» в Вознесенской женской гимназии, разыгранной ученицами 6 класса, участвовал сам постановщик-преподаватель словесности П. М. Баженов (он исполнял хор), при подготовке спектакля ему помогала классная дама Н. В. Лясковская.

Уникальной стала совместная постановка в 1892 году «Гроянок» Еврипида гимназией С. Н. Фишер и V-ой мужской гимназии (на сцене последней). Пять ролей из восьми и весь хор исполнялся ученицами гимназии С.Н Фишер. Руководителем постановки был А. Н. Шварц, он разучивал трагедию с ученицами, ему помогал преподававший в это время в гимназии греческий язык Е. Ф. Шнейдер, в V-ой гимназии трагедию разучивал с учениками преподаватель В. Г. Аншельрот. По отзыву В. А. Грингмута, А. Н. Шварц «довел выразительность декламации до такого совершенства, какого мы еще в Москве не

слыхали»³⁹. Музыкальное оформление взяли на себя С. П. Фишер и ее бывшая ученица О. П. Вейс. Последняя к тому же перевела текст хора на русский язык. Критики отмечали талантливую музыку молодого композитора А. Н. Корещенко, звучавшую в этом спектакле.

Во всех без исключения постановках ученики не только были исполнителями, но и активно участвовали в подготовке спектакля. В постановке «Менехм» Плавта в гимназии Медведниковых в Москве под руководством преподавателя К. Р. Мейера декорации рисовались учениками по эскизам ученика 5 класса Сапегина. Сцену, декорации, костюмы, бутафорские принадлежности в постановке «Антигоны» в Петергофской гимназии императора Александра делали сами гимназисты при помощи сестер и матерей. Во многих спектаклях в качестве исполнителей главных ролей принимали участие выпускники школ. Несмотря на то, что ученические спектакли имели прежде всего педагогическое значение, их постановщики ставили перед собой воспитательные и учебные цели, художественный уровень постановок имел большое значение. И обычно он был очень высоким. Часто в отзывах учеников хвалят за исполнение отдельных ролей. Например, исполнителя роли Креонта в спектакле Петергофской гимназии: «особенной похвалы заслуживает игра Сымоновича: это, положительно, выдающийся талант»⁴⁰. Об эстетическом впечатлении от спектакля «Троянки» пишет Н. П. Шепелев. «Эти нездешние существа говорили на неведомом для большинства языке. И вот смотрите! Видите ли вы эту нервную дрожь, это подергивание губ, изменение в цвете лица? Для всякой живой души было понятно о чем они говорили, как это не всегда, кажется, бывает и на настоящей русской сцене»⁴¹.

³⁹ В.А. Григмут. Указ.соч. - С.31.

⁴⁰ Цыбульский С.О. «Антигона» на сцене Петергофской гимназии Императора Александра/ Гермес. - 1908. - №2. - С.54.

⁴¹ Шепелев Н. П. Несколько слов по поводу школьного представления «Троянок» Еврипида/ Ученические спектакли в женской классической гимназии. - М., 1897. - С.49.

Существует не так много сведений о постановке «Реса» на сцене 8-й Петербургской гимназии. Сохранились письма Анненского присутствовавшему на спектакле С. П. Сыромятникову (журналисту «Нового времени», писавшему под постоянным псевдонимом Сигма), в которых он подробно рассказывает о работе над постановкой трагедии и пишет: «Итак надежду, что увижу в «Новом времени» ваши замечания о новой попытке ставить классическую трагедию»⁴². Статья была опубликована в «Новом времени»: позже она была пересказана в журнале «Педагогический еженедельник», издаваемом в Ревеле. (А. В. Лавров и Р. Д. Тименчик ошибочно утверждают в своей работе «И. Ф. Анненский в неизданных воспоминаниях», что «статьи о постановке «Реса» Сыромятников не напечатал»⁴³). В десятом номере «Гермеса» за 1909 год под псевдонимом «И. А.», И. Ф. Анненский опубликовал заметку «Рес» на гимназической сцене». Из этих статей, из воспоминаний сына поэта и участника спектакля В. Кривича мы и черпаем сведения об этой постановке.

Спектакль «Рес» был представлен дважды - 31 января и 2 февраля 1896 г. «Рес» был повторен в виду того, что в один раз зала 8-й гимназии не смогла вместить всех, кто желал на спектакле присутствовать. Постановка стала событием в Петербургском учебном округе, на ней присутствовали министр народного просвещения гр. И. Д. Делянов, товарищ министра М. С. Волконский, попечитель округа М. Н. Капустин, его помощник Л. И. Лаврентьев, окружные инспектора, директора гимназий и реальных училищ. Стал спектакль событием и в петербургских ученых кругах. На нем побывали академики А. Н. Веселовский, В. К. Ернштедт, профессора Д. К. Бобышев, К. А. Поссе, Ф. Ф. Зелинский, А. П. Щукарев, С. К. Булич, представители музыкального мира М. А.

⁴² Там же. - С. 136.

⁴³ Там же. - С. 137.

Балакирев, Н. А. Римский-Корсаков, С. М. Ляпунов, А. К. Глазунов, представители педагогического мира, родители учеников.

При постановке на сцене Анненскому пришлось несколько модернизировать трагедию: был введен хор детей (троянских пастухов и подпасков). Музыка была написана профессором Санкт-Петербургской консерватории А. А. Петровым, который наблюдал в это время за преподаванием музыки в гимназии. Он написал увертюру, хоры и музыкальные антракты. Организацией хоров заведовал учитель пения Морозов. Оркестр состоял из учеников и выпускников школы, а также из приглашенных музыкантов императорских театров. Хор состоял исключительно из учеников гимназии, все роли также исполнялись только гимназистами. Гектора играл Брайкелевич (уч. 8 кл.), Песа - Свенников (8 кл.), Пастуха - Панов (8 кл.), Одиссея - барон Дризен (8 кл.), Корифея - Захаров (8 кл.), Диомеда - Знаменский (8 кл.), Энея - граф Гендриков (8 кл.), Возницу - Окс (7 кл.), Долона и Париса - Лопатин (7 кл.), Афину Палладу и Киприду - Валентин Анненский (Кривич) (5 кл.), Музу - Кондратьев (7 кл.). Декламации и сценической игре гимназистов учил артист Иванов-Василев, все декорации были выполнены учеником 8 кл., участником спектакля С. Пановым, сыном художника. Ему помогал его брат, тоже художник, И. И. Панов. С. И. Панов впоследствии сам стал известным художником.

Постановке предшествовала тщательная подготовка. Трагедия была «разъяснена, освещена и разработана до мелочей»⁴⁴. Работа над пьесой велась по субботам в течение нескольких месяцев. Много внимания уделялось искусству произнесения стихов и сценическому движению. Разучивание пьесы заняло немного времени, потому что и ученики и руководители, и сам И. Ф. Анненский были искренне

⁴⁴ Кривич В. Иннокентий Анненский по семейным воспоминаниям и рукописным материалам // Литературная мысль, вып.3. - Л., 1925. - С.252.

увлечены процессом подготовки. Известно, что после выступления его участники долго переговаривались друг с другом фразами из «Реса».

Все участники были в восторге от возможности выступить на сцене в своих ролях, особенно радовались и гордились маленькие хористы. Соученики же последних во время спектакля вели себя очень комично: «Маленькие пригостишки гнездились во всех углах и жестко критиковали игру восьмиклассников, очевидно завидуя тем из своих товарищей, которые участвовали в хоре пастухов и подпасков». «Б. Сегодня хуже играет». «Ну, уж и хуже, много ты понимаешь», «Гише, тут попечитель»⁴⁵.

О. А. Федотова в письме к В. А. Рождественскому рассказывает о том, как вел себя Анненский во время спектаклей, поставленных уже в Царскосельской Николаевской гимназии: «Анненский сидел всегда в первом ряду, иногда вставал, уходил за кулисы и сам давал «артистам» указания»⁴⁶. Вероятнее всего будет предположить, что во времена представления «Реса» он вел себя примерно также.

Сами выступления на сцене 8-й гимназии были очень удачными. Электрическое освещение, сделанное в гимназии при директорстве Анненского, дало возможность разнообразить световые эффекты. Ученики играли дружно и с воодушевлением. «Особенно эффективными оказались хоровые номера первого действия, финальный хор, муза в исходе драмы»⁴⁷. Сигма в «Новом времени» также отмечал: «В особенности была хорошо сыграна роль Музы»⁴⁸. Зрители очень тепло отзывались о спектакле, сам же Анненский довольно скромно замечал в письме С. Н. Сыромятникову: «В общем

⁴⁵ Трагедия Еврипида «Рес» на ученической сцене // Педагогический еженедельник. – 1896. – №9. – С. 97.

⁴⁶ Лавров А. В. Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неопубликованных воспоминаниях // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. – Л., 1983. – С. 86.

⁴⁷ Н. А. «Рес» на гимназической сцене // Гермес. – 1909. – №10. – С. 368.

⁴⁸ Трагедия Еврипида «Рес» на ученической сцене // Педагогический еженедельник. – 1896. – №9. – С. 98.

публике пьеса понравилась».⁴⁹ В газетах писали о том, что «пьеса была прекрасно разыграна гимназистами»⁵⁰. По отзыву А. А. Мухина, спектакль был разыгран Анненским «с величайшей любовью и большим талантом»⁵¹.

С. Н. Сыромятников пишет после спектакля о воспитательном значении трагедий Еврипида в исполнении учеников, о том, что эти постановки способствуют тому, чтобы изучение мертвых языков «не мертвило, а оживляло душу молодежи»⁵², о необходимости повсеместного распространения классических спектаклей в школе. Академику В. К. Эрнштедту, специалисту в области греческого языка, присутствовавшему на спектакле, перевод, предложенный И. Ф. Анненским для 855 стиха «Реса» «все это, Гектор, выдумки и ложь», указал истинное чтение стиха»⁵³.

Конечно же, постановка «Реса» в 8-й гимназии стала крупным культурным и научным событием, она оказала огромное влияние на участвовавших в нем гимназистов. В. Кривич, игравший в спектакле две небольшие роли, вспоминал, что спектакль объединил учеников, Анненского и тех педагогов, которые принимали участие в его подготовке. В своих мемуарах Кривич много размышляет о целях постановки «Реса»: «Вдохновенный знаток античности и убежденный, стойкий защитник классического образования <...> отец, конечно, никогда не считал, что сознательное отношение к античности может быть внедряемо вариациями из области зубрения какого-нибудь аориста, или заученной декламацией с ученической эстрады перед окаменелыми от непонимания и тоски слушателями монологов на

⁴⁹ Лазров А. В. Тимеирик Р. Д. Иннокентий Анненский в неопубликованных воспоминаниях // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 137.

⁵⁰ Трагедия Еврипида «Рес» на ученической сцене // Педагогический еженедельник. - 1896. - №9. - С. 98.

⁵¹ Мухин А.А. И. Ф. Анненский. Некролог // Гермес. - 1909. - №20. - С.610.

⁵² Трагедия Еврипида «Рес» на ученической сцене // Педагогический еженедельник. - 1896. - №9. - С. 98.

⁵³ Варнеке Б.В. Рец. на кн.: И. Анненский. Театр Еврипида. СПб, 1907// ЖМНП. - 1907. - Ч. 9, май, отд. III. - С. 232.

греческом языке. И, разумеется, одна такая постановка «Реса» и предварительная работа, с нею связанная, стоила многих страниц учебников и письменных работ»⁵⁴. В другом месте он пишет, что «целый ряд учеников, принимавших участие в этом спектакле, стали убежденным «классиками»⁵⁵. Трое из участников «Реса» посвятили себя впоследствии литературе: В. Б. Окс, В. Кривич и А. А. Кондратьев. Виктор Окс, исполнявший в спектакле роль пастуха, выступал в 1929 г. в Париже с воспоминанием о нем⁵⁶.

Постановка Еврипида оставила сильное впечатление у всех участников и зрителей. В пачке ученических адресов, поздравительных и прощальных приветствий по случаю назначения Анненского директором Николаевской гимназии В. Кривич нашел в рисунках почти каждого из них что-нибудь связанное с античной древностью или «Ресом»⁵⁷. Кривич в своих мемуарах описывает несколько таких рисунков: «Вот один лист (рисунок воспитанника Труханова) – портик и колонна, выстроенной при отце гимназической залы в греческом стиле, бюст Еврипида, сцена «Реса». Вот другой (рисунок воспитанника К. Мулюкина) – снова греческие колонны, свиток с текстом из «Реса». Вот стихотворное поздравление, уже не помню по какому случаю, – в греческом орнаменте, и снова бюсты великих греков, и свиток с надписью Вакха, и предметы древнего культа (рисунок воспитанника Яголковского). А вот случайный листок с посвященным Иннокентию Федоровичу Анненскому, переводчику Еврипида, стихотворением...»⁵⁸.

⁵⁴ Кривич В. Иннокентий Анненский по семейным воспоминаниям и рукописным материалам // Литературная мысль, вып.3. – Л., 1925. – С. 253.

⁵⁵ Лавров А. В. Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неизданных воспоминаниях // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. – Л., 1983. – С. 86.

⁵⁶ Там же. – С. 136.

⁵⁷ Кривич В. Иннокентий Анненский по семейным воспоминаниям и рукописным материалам // Литературная мысль, вып.3. – Л., 1925. – С. 253.

⁵⁸ Там же. – С. 253-254.

И. Ф. Анненский не дожидаясь двух месяцев до второй постановки «Реса» на школьной сцене. 25 февраля 1910 года ученики 8 класса С.-Петербургской 1-й гимназии под руководством П. П. Соколова представили на сцене в зале своего учебного заведения «Рес» в переводе Анненского. Спектакль, судя по всему, был менее удачен, чем спектакль 8-й гимназии 1896 года, но, тем не менее, произвел благоприятное впечатление на зрителей.

В 1998-2001 гг. нами была предпринята попытка осуществить на практике ряд методических идей И. Ф. Анненского, рассматривающего школьные театральные постановки как вид эстетической деятельности учащихся. За это время на сцене 27-ой школы г. С.-Петербурга нами были поставлены следующие спектакли: «Золушка» Е. Шварца (6-й класс, 1998 г.), «Тартюф» Ж.-Б. Мольера (9-й класс, 1999 г.), «Много шума из ничего» У. Шекспира (9-й класс, 2000 г.), «Снежная королева» Е. Шварца (5-й класс, 2000 г.), «Горе от ума» А. Грибоедова (9 класс, 2001 г.). Кроме того, мы принимали участие в подготовке спектакля «Антигона» Софокла, поставленного в школе в 1998 г. (10-11 классы, при участии выпускников школы).

Постановка «Горя от ума» в 2001 году осуществлялась следующим образом. Вначале, до изучения комедии А. Грибоедова, на уроках литературы были поставлены и представлены на сцене несколько отрывков. Затем пьеса была подробно изучена на уроках. При анализе использовались принципы эстетического анализа, разработанного И. Ф. Анненским. После чего в классе был организован просмотр телевизионных версий спектаклей «Горе от ума» Малого театра (50-х гг.) и в постановке О. Меньшикова (2000 г.). ученики вместе с учителем посетили спектакль ТЮЗа им. А. Брянцева. В итоге были написаны рецензии, где дети сравнивали различные трактовки пьесы Грибоедова, сопоставляли их с пьесой. После написания рецензии был организован урок, на котором они

обсуждались учениками и учителем. Дети отмечали поверхностность постановки ПЮЗа, классичность спектакля Малого театра и противоречивость сценического решения О. Меньшикова.

В результате выполнения этого задания дети пришли к выводу о возможности различных театральных прочтений комедии (в том числе и нереализованные в рецензируемых постановках). Далее была осуществлена во внеурочное время постановка пьесы (с незначительными сокращениями). Декорации были изготовлены самими учащимися, над костюмами они работали вместе с родителями, музыкальное оформление также было сделано детьми. На самом спектакле присутствовали ученики 8-11 классов школы, учителя, выпускники школы, родители участников, представители УОК Василеостровского района г. Санкт-Петербурга, преподаватели гуманитарных факультетов вузов города. На Театральном фестивале 2000/2001 учебных годов, проводимом ДЮТЦ и УОК Василеостровского района, стал лауреатом премии «Мастер» за исполнение роли Чацкого участник спектакля. В процессе подготовки спектакля и в течение учебного года участники постановки часто переговаривались между собой грибоедовскими фразами. Спектакль способствовал глубокому пониманию текста пьесы учащимися, их литературному развитию. Но главное значение спектакля, конечно же, заключается в том, что учащиеся участвовали в эстетической деятельности и в результате стали воспринимать ее органично, она сделалась актуальной для их сознания, нужной им.

Таким образом, очевидно, что кроме чисто педагогических результатов (участие в спектаклях оказывает на детей воспитательное воздействие, способствует улучшению микроклимата внутри класса, созданию отношений между учителем и учениками, учащихся между собой на основах взаимного уважения и доверия, дает возможность детям внутренне раскрепоститься, «проявить себя», развивает их

эмоциональную сферу и др.), школьные постановки влияют на эстетическое развитие учащихся. Предшествовать постановке, на наш взгляд, должен эстетический разбор произведения на уроках или факультативных занятиях по литературе. В процессе постановки дети учатся декламации и сценическому движению, они «проживают» жизнь своих героев, глубже осмысливают текст художественного произведения, находят в нем точки соприкосновения со своим внутренним миром. В процессе подготовки спектакля ученики вместе с учителем создают свою интерпретацию произведения. Пытаясь донести эту интерпретацию до зрителя, сделать ее убедительной, они участвуют в эстетической деятельности. В процессе постановки спектаклей, как правило, меняется отношение к литературному произведению, над которым ученики работают, к литературе в целом, и к драматургии, в особенности. У них проявляется интерес к эстетической деятельности. Фактически постановки спектаклей служат установкой на дальнейшее прочтение текста произведения, побуждают учащихся к дальнейшей эстетической деятельности. (Так, например, постановка «Реса» в 1896 году повлияла на нескольких учащихся, ставших впоследствии писателями (В. Кривич, А. Кондратьев, В. Окс). Об этом уже писалось в § 1 настоящей главы).

В результате исследования методических идей И. Ф. Анненского в области театральной деятельности учащихся и выразительного чтения, мы приходим к следующим выводам. Методика выразительного чтения, разработанная Анненским, является продолжением традиций отечественной школы (идей В. П. Острогорского, В. В. Шереметевского) и занимает значительное место в методике конца XIX – начала XX века. И. Ф. Анненский впервые в русской школе рассматривает театральные постановки учащихся, прежде всего, как вид эстетической деятельности. Свои идеи в этой области он осуществил на практике при постановке трагедии

Еврипида «Рес» в 1896 году на сцене 8-й Петербургской гимназии. Спектакль этот явился значительным явлением в русской школе конца XIX – начала XX века, он показал современникам целесообразность эстетического подхода к классическому образованию, сыграл важную роль в жизни многих участников. Постановка спектаклей в школе неразрывно связана в методике И. Ф. Анненского с эстетическим анализом. Школьные спектакли в созданной им системе способствуют эстетическому развитию учащихся, приобщают их к эстетической деятельности. Разработанная Анненским методика предоставляет учителю богатые возможности, доказывает свою эффективность в современной школе.

§ 5. Значение эстетического анализа И. Ф. Анненского для методики XX века

Созданная И. Ф. Анненским методика эстетического анализа не была востребована методикой конца XIX – начала XX века, увлеченной преимущественно рассмотрением этической проблематики литературных произведений. Определенно можно утверждать лишь, что его идеи в этой области оказали влияние на А. Д. Алферова и М. А. Рыбникова. В советской школе 20-50-х годов, вследствие господства социологического подхода, эстетическая проблематика литературных произведений в школе практически не рассматривалась. Лишь начиная с 60-х годов XX века в методике появляется серьезный интерес к эстетическим проблемам. В работах многих методистов этого времени литературные произведения рассматриваются с учетом их художественных особенностей. На методику 60-90-х годов XX века оказала существенное влияние система эстетического анализа, разработанная И. Ф. Анненским. Многие принципы этой системы использует и развивает в 60-90-х годах В. Г. Марацман, о чем уже писалось в § 3 настоящей главы. В его работах создана научная основа эстетического анализа, впервые предложенного Анненским. Во многом исследователь идет значительно дальше Анненского в разработке принципов эстетического анализа. Очевидным также представляется влияние эстетического анализа Анненского на Программу по литературе для 5-12 классов средней школы, созданную в 80-90-е годы XX века на кафедре методики преподавания русского языка и литературы РГПУ им. А. И. Герцена под руководством В. Г. Марацмана. В этой программе во многом реализованы методические идеи Анненского в

области эстетического анализа, эстетического развития учеников. Создатели программы считают, что «нравственный и эстетический потенциал литературы раскрывается лишь при определенном эстетическом уровне восприятия искусства». «Если мы хотим, чтобы русская и мировая культура действительно влияла на развитие ученика как человека и гражданина, надо в процессе школьного изучения литературы создать систему роста и постепенного усложнения эстетической деятельности <...>»¹, - полагают авторы. Таким образом, мы видим, что для этой программы характерно особое внимание к эстетическому развитию ученика. Влияние методических идей И. Ф. Анненского в области эстетического анализа на программу становится очевидным при рассмотрении пособий, входящих в ее учебный комплект.

Прежде всего, следует отметить, что в учебниках, созданных авторским коллективом под руководством В. Г. Маранцмана обращается серьезное внимание на развитие в учащихся восприятие природы. Так, в разделе «Времена года» учебника 5-го класса ученикам предлагаются задания по сравнению картин, музыкальных произведений, стихотворений, посвященных различным временам года, что имеет целью развитие эстетического восприятия природы. Этой же задаче, в частности, подчинен разбор стихотворений, в которых присутствует образ природы. В качестве примера достаточно привести фрагмент анализа «Выхожу один я на дорогу...» Лермонтова из учебника 9-го класса: «Слово «один», возникающее в первой строке и подчеркнутое величественной гармонией природы, представляется в конце стихотворения мечтой о слиянии с миром, с природой, с людьми. От одиночества к гармонии – таково движение чувства в этом грустном стихотворении. Почему гармония

¹ Программа по литературе для 5-9 классов средней школы / Под ред. В. Г. Маранцмана. - СПб., 1998. - С. 9.

оказывается возможной для поэта? Ночь открывает ему таинство слияния со всем. Мир суров, пустынен и в то же время исполнен жизни. «Кремнистый путь блестит» не холодно и мертвенно, а «сквозь туман». «Пустыня», которой как будто свойственно быть равнодушной, «внемлет Богу». И самое великое чудо русской ночи – молчаливый разговор звезд, далеких, разбросанных в бездонном небе, но внимающих друг другу: «И звезда с звездой говорит». Земля вписана в гармонию Вселенной. Не только «В небесах торжественно и чудно» – умиротворение сошло на землю: «Спит Земля в сияньи голубом». Космос смягчен земной жизнью, а Земля озарена его сияньем. В этом слиянном мире красоты лишь один диссонанс – мрачность в душе поэта. И поэт воспринимает свою боль как отступление от гармонии природы»². В учебнике 10-го класса в главе «Не то, что мните вы, природа...» рассматривается то, как меняется у русских писателей отношение к природе и манера ее изображения, сравнивается образ природы у Островского, Тургенева, Л. Толстого, Чехова, сопоставляются стихотворения Тютчева «Что ты клонишь над водами...» и «Ива» А. Фета. Подобных примеров множество.

Серьезное внимание в учебных пособиях уделяется эстетическому анализу произведений с языковой стороны, что является одним из компонентов разбора И. Ф. Анненского. Хотя конечно же речь не идет о прямых заимствованиях из методической системы Анненского. При этом задания усложняются с каждым годом. Так, в учебнике 5-го класса ученикам предлагается сравнить два перевода одной главы «Алисы в стране чудес» и выяснить, чем они отличаются и почему переводчики так по-разному ее перевели³. В учебнике же 7-го класса предлагается сравнение подстрочника с

² Маранцман В. Г. Литература. Учебное пособие для 9 класса средней школы. – М., 1992. – С. 262.

³ Литература. Учебник-хрестоматия для 5 классов средних общеобразовательных школ / Под ред. В. Г. Маранцмана и М. А. Мирзоян. – СПб., 1996. – С. 395-396.

переводом и задания, обращающие внимание учеников на детали стихотворения М. Басё. Эти задания помогают ученикам увидеть отличия образов оригинала и перевода. Таких примеров в учебниках множество. В учебнике 5-го класса присутствует статья «Словотворчество и рифма Маяковского», в учебнике 7-го в статье «Словотворчество Маяковского» это понятие углубляется, по тому же принципу строятся статьи «Индивидуальный стиль писателя» (5 кл.) и «Стиль писателя» (7 кл.). Анализ языковой стороны произведения, стиля писателя становится в учебниках средством постижения его смысла. Например, разбор в учебнике 10 класса «Ионыча» Чехова. «Ирония автора по отношению к Вере Иосифовне выражена в том, что в ее речи маниловская сентиментальность («Жанчик» и пр.) соседствует с вульгарным кокетством. Старцеву, впервые появившемуся в их доме, она сразу же говорит, сажая его возле себя: «Садитесь здесь... Вы можете ухаживать за мной. Мой муж ревнив, это Отелло, но ведь мы постараемся вести себя так, что он ничего не заметит». Это так же нелепо, как читать длинное, скучное и трафаретное описание зимнего пейзажа в ласковый, летний вечер, когда «долетали с улицы голоса, смех и потягивало во дворе сиренью».

Заметим, кстати, что для сдержанной чеховской поэтики, не любящей ничего выпяченного, очень характерно это сочетание «потягивало со двора сиренью». Писатель соединяет прозаичную деталь и лексику с поэтической.

Иногда это сочетание носит иронический характер: «В их большом каменном доме было просторно и летом прохладно, половина окон выходила в старый тенистый сад, где весной пели соловьи; когда в кухне сидели гости, то в кухне стучали ножами, во дворе пахло жареным луком — и это всякий раз предвещало обильный и вкусный ужин».

Вторая половина фразы отрицает первую. Поэзия заглушается бытом: запах жареного лука оказывается сильнее нежных ароматов тенистого сада, стук ножей в кухне заглушает трели соловьев. И ожидание романтического события, которое подсказано поэзией дворянского гнезда, разрешается до обидного просто: будет вкусный и обильный ужин»⁴.

Используется в учебниках и второй, по Анненскому, компонент эстетического анализа: разбор с музыкальной стороны. В частности, в учебнике 5 класса рассматривается понятие звукописи, 7-го – интонации поэтической речи. В учебнике 6-го класса предлагается ученикам придумать мотив «Песни пахаря» Кольцова, ответить на вопрос: «Чем отличается музыка двух песен в «Гренаде» Светлова?». В этом же учебнике разбирается понятие музыкальности стихотворения, ритма. Постоянно обращается внимание на размеры стихотворений, сопоставляются литературные и музыкальные произведения. Анализ произведения с музыкальной стороны также сопряжен со смысловым разбором. В качестве примера приведем фрагмент статьи «Музыка баллады» из учебника 6-го класса, посвященный «Гренаде» Светлова, написанный М. А. Мирзоян: «Само слово «Гренада» воспроизводит размер баллады: в нем три слога и ударение падает на второй слог, в то время как у «Яблочко» - песни другой размер. Поэт как будто подпевает украинскому хлопцу, и мы понимаем, как дорог ему герой, сражавшийся за осуществление мечты. И хотя Светлов повторяет:

Не надо, ребята,
 О песне тужить.
 Не надо, не надо,
 Не надо, друзья... -

⁴ Сквозь давь времен. Учебник по литературе второй половины XIX века для 10 класса. Часть вторая / Под ред. В. Г. Маранцмана. - СПб., 1996. - С. 395-396.

но в каждом «не надо» нам слышится «Гренада». И хотя в начале строфы поэт пишет о новых песнях, которые придумала жизнь, заканчивает строфу он песней о Гренаде. Это заключительное повторение балладного рефрена принадлежит уже не герою (он ведь погиб), а автору, и поэтому дано без кавычек. Родные края никогда больше не услышат голоса погибшего бойца, но поэт не хочет с этим соглашаться. Поэтому в последнем повторении рефрена мы слышим не только трагические ноты, но и звонкую мелодию воскресающей мечты»⁵.

Применяется в учебниках и разбор произведений с живописной стороны. Уже в 5-м классе вводятся понятия метафора, сравнение, эпитет. Эти понятия используются при разборе произведений, ученики сопоставляют литературные и живописные произведения, живописная сторона постоянно учитывается при анализе поэзии. В качестве примера достаточно, как нам кажется, привести фрагменты из замечательного анализа «Зимнего утра» А. С. Пушкина (7 кл.): «Вот первая запись в черновике:

Под голубыми небесами
Необозримыми коврами
Лежит, как саван, белый снег.

Сначала в стихотворении зима предстала как безжизненность, мертвый холод, пустота. Ведь саван – это белое погребальное одеяние. Но Пушкин ничего не хочет воспринимать однолинейно, однозвучно, плоско. Поэт всегда ищет радость и красоту. И выглянувшее, редкое зимой солнце наполняет его восторгом, таким порывистым, что он хочет разбудить «красавицу», «друга прелестного», которая еще отдана неге сна. <...>

⁵ Литература. Учебник-хрестоматия для 6 класса средних общеобразовательных школ/ Под ред. В. Г. Маранцмана. – СПб., 1998. – С. 333.

Появление солнца приносит поэту надежду, что красавица очнется от своей печали, от своей дремоты. Чистые, ясные краски несет зимний пейзаж. Торжественна, величава красота зимы, и Пушкин выражает свое восхищение прямым эмоциональным эпитетом – «великолепными коврами». <...>

Все прекрасно в этой картине, но она немая, нет здесь звуков жизни. В черновике это было откровенно подчеркнуто:

Речка подо льдом молчит.

В окончательном тексте эта безжизненность зимы подчеркнута не так резко. Лес хоть и «чернеет», но он «прозрачный», ель под игом все же «зеленеет», и «речка подо льдом блестит». Это тоже не отсутствие жизни как было в черновике, а ее приглушенность, заторможенность. Зима чем-то похожа на неотзывчивую красавицу, которая не может пробудиться к радости. А поэт ищет тепла, открытости, многозвучия жизни. Наверное, поэтому его взгляд обращается от холодного великолепия зимы к комнате»⁶.

Во многих статьях учебников находим органичное сочетание различных компонентов эстетического анализа. Например, в статье, посвященной творчеству А. Фета из учебника 10 класса, написанной И. Л. Шолпо:

«О стихотворении «Я тебе ничего не скажу...» (1885) чаще всего пишут, что несмотря на кольцо-обещание фраз – первой и повторяющей ее последней, - поэт в нем как раз обо всем говорит. Но это не совсем так. Да, мы все *понимаем*, и тем не менее – чувство не названо, об отношении к героине нет ни слова, кроме отчетливого нежелания ее тревожить...

Отчего же нам кажется, что признание все-таки прозвучало? Все дело в колдовской музыкальности Фета, в той нежности – нежности

⁶ Литература. Учебник-хрестоматия для 7 класса средних общеобразовательных школ/ Под ред. В. Г. Маранцмана. – СПб., 2000. - С. 138-160.

более интонации, чем слова, - которой исполнено это стихотворение, и в той точности передачи *состояния*, которой обладает поэт.

Отраженный повтор двух первых строк в конце – в обратном порядке, - гармоничный и красивый именно своей зеркальностью, создает впечатление полной завершенности, законченности музыкальной формы. В центре стихотворения – видение ночных цветов, раскрывающихся только в тишине, когда отступает суетное и свершается заветное, но в последней строчке второй строфы оно как бы расступается, открывая метафорический образ цветущего сердца, тем более удивительный, что поэт употребляет здесь слово «слышу». Слышать цветение – значит заметить тайное тайных. Умолчание в этом стихотворении становится важнее слов. <...>

Многие стихотворения Фета представляют собой одно предложение – они как бы созданы на одном дыхании. Возникает иллюзия рождения стихотворения сейчас, здесь. Иногда кажется, будто поэт у нас на глазах ищет слова, как это происходит в стихотворении «Это утро, радость эта...» (1881).

Набегающие друг на друга, как волны стремительного внешнего ручья, анафорические короткие строки (причем две строки перемежаются третьей, еще более краткой – как вздох восторга) в конце выливаются в одно радостное слово-выдох: «Это все-весна».

Своеобразная градация внутри строк воспринимается как поиск наиболее точного, емкого слова. Последовательное восприятие и осознание («крик» – «вереницы» – «стаи» – «птицы») – от смутного слухового впечатления к точному слову, будто человек вот сейчас услышал звук, поднял голову, увидел тянущиеся вереницами птичьих стаи и сказал наконец точное слово. И снова, как потоки талого снега, смешиваются в этом стихотворении бурная жизнь весенней природы и «ночь без сна», «жар постели» – разбуженное весной смятение чувств лирического героя. <...>

Прочитайте стихотворение «Шепот, робкое дыханье...» (1850) <...> Стихотворение представляет собой движущуюся картину перехода от ночи к утру, когда поднимающееся солнце захватывает все большее пространство и заливает мир янтарем и пурпуром.

Все стихотворение – это опять же одна фраза. Все ее части – назывные предложения, и тем не менее оно полно движения, потому что картины, вспыхивая мгновениями, сменяют друг друга, льются одним потоком, почти без пауз – через запятую. И если вначале мы слышим трели соловья – птицы ночи – и видим лунный свет «сонного ручья» и «ночные тени», то в конце всем пространством завершающей строки завладевает заря.

Живописность Фета особенная. Давайте вчитаемся еще в одно стихотворение – «Люди спят; мой друг, пойдем в тенистый сад...» (1853). Если сначала лирический герой говорит на обычном языке слов, то чем дальше, тем больше слова вытесняются языком жестов, прикосновений⁷.

В учебниках фактически сделана попытка анализа литературных произведений с использованием их образных средств. Подобный анализ впервые в методике был применен И. Ф. Анненским, как это показано в § 3 настоящей главы. В качестве примера достаточно привести фрагмент из статьи «Горе от ума» учебника 9-го класса, в котором речь идет о распространении слуха о сумасшествии Чацкого:

«Почему именно Софья оказывается источником этого слуха?

Софья раздражена: Чацкий в мимолетной встрече с ней на бале успел оскорбить Молчалина, сказав даже: «В нем Загорецкий не умрет!..» Софья пыталась остановить эту ироническую тираду, боясь, как бы слова Чацкого не были услышаны и разнесены любопытствующими и скучающими гостями. Но Чацкого остановить

⁷ Сквозь даль времен. Учебник по литературе второй половины XIX века для 10 класса. Часть вторая / Под ред. В. Г. Маранцмана. – СПб., 1996. – С. 84-89.

нельзя. Теперь, после разговора с Молчалиным, Чацкий знает, как сильно отличается истинное лицо Молчалина от героя Софьиных мечтаний. И Чацкий пытается ей об этом сказать, хотя она не хочет истины, страшится ее. Гнев Софьи обращается на Чацкого:

Ах! Этот человек всегда
 Причиной мне ужасного
 ! расстройства!
 Унизить рад, кольнуть; завистлив, горд и зол!

И в разговоре с господином Н. она невольно роняет: «Он не в своем уме». Ей так легче, ей приятнее объяснить язвительность Чацкого безумием любви, о котором он сам говорил ей. Обмолвившись случайно, Софья сначала испугалась резонанса от собственной реплики. «Не то чтобы совсем»,— «помолчавши», говорит она потрясенному скандальной новостью гостю. Но подумав еще и видя, что, «готов он верить», Софья «смотрит на него пристально» и подтверждает свои случайно вырвавшиеся слова. Ее невольное предательство становится уже обдуманной мстью:

А, Чацкий! Любите вы всех
 в шуты рядить,
 Угодно ль на себе примерить?

Слух о сумасшествии Чацкого начинает распространяться с поразительной быстротой. Одни повторяют «С ума сошел!» для того, чтобы убедиться, так ли думают другие (ведь «общественное мнение» — закон для людей этого круга). А эти другие, у которых спрашивают, не хотят выглядеть неосведомлёнными. Загорецкий, которого ценят именно за то, что с ним «не надобно газет», не хочет ударить в грязь лицом и тут же, мгновенно придумывает историю

сумасшествия Чацкого, которого он и в лицо-то с трудом узнаёт. Графиня-внучка, услышав уже от Загорецкого, что Чацкий сошел с ума, не преминула подчеркнуть свою проницательность: «Представьте, я заметила сама». Но радостнее всех воспринимает эту весть Фамусов:

О чем? О Чацком, что ли?

Чего сомнительно? Я первый,

я открыл!

Давно дивлюсь я, как никто

его не свяжет!

От скужающей надменности не осталось и следа. Все возбуждены, оживлены. То и дело мелькают реплики: «Пойду-ка я, расправлю крылья», «Пойду, спрошу». Мужчины потирают от удовольствия руки, дамы стремительно скользят по гостиной, подобрав платья и едва не переходя на рысь. Забыты нехватка танцовщиков, взаимные распри, зависть друг к другу. Любопытство и желание собственноручно преследовать «жертву» объединили всех.

Слух растет и ширится. Начавшись с осторожного перешептыванья господ N. и D., он набирает уверенность. Голоса гостей звучат все громче и переходят в крик двух старичков: графини-бабушки и князя Тугоуховского. Этот разговор глухих очень смешон, но он — зеркало отношений всех гостей. Каждый из них занят собой, каждый почти не слышит другого, бросает весть и убегает, чтобы прокричать ее следующему.

Но вот уже о сумасшествии Чацкого известно всем. Сообщать больше некому, удивить этим уже нельзя, все убеждены твердо: «Безумный по всему...» Тогда начинается обсуждение того, почему Чацкий «в его лета с ума прыгнул». <...>

В конце третьего действия Грибоедов ремаркой подчеркивает, как сценически откровенно стало одиночество Чацкого:

«Оглядывается, все в вальсе кружатся с величайшим усердием. Старики разбрелись к карточным столам». Это итог. Чацкий еще долго в сенях фамусовского дома будет прощаться с прошлым, слушать вздор Репетилова, отрезвит себя позором Софьи, но путь – «Вон из Москвы!» – определен им уже здесь»⁸.

Следует отметить, что в этой интерпретации грибоседовского текста цитаты из комедии органично соединены с пояснениями автора статьи, по сути дела они являются одним целым. Тем самым можно говорить о том, что анализ строится по законам искусства. В учебниках под редакцией В. Г. Маранцмана представлены творческие интерпретации произведений, раскрывающие заложенные в них возможности. Такой анализ имеет целью прежде всего пробуждение читательской активности, побуждает учеников к созданию своей интерпретации текста. Достигается это во многом в результате использования принципов эстетического анализа, разработанных И. Ф. Анненским.

Таким образом, программа под редакцией В. Г. Маранцмана продолжает линию в методике, начатую Анненским. В 1999-2000 гг. нами была предпринята попытка проверить действительность эстетического анализа Анненского на материале литературы XIX и XX вв. Нами были написаны статьи для учебников по литературе 8-го, 9-го и 10-го класса, посвященные повести П. Нилина «Жестокость», пьесе А. Вампилова «Прошлым летом в Чулимске» и сопоставлению Обломова и Штольца в разделе «Как писать сочинение». В результате нами выяснено, что принципы эстетического анализа Анненского могут применяться при анализе литературных произведений любого времени.

⁸ Маранцман В. Г. Литература. Учебное пособие для 9 класса средней школы. – М., 1992. – С. 164-166.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам: эстетический анализ, созданный И. Ф. Анненским, оказал существенное влияние на методическую систему В. Г. Маранцмана. Принципы эстетического анализа Анненского развиваются в его работах, программе для средней школы, созданной под его руководством. Тем самым можно утверждать, что эстетический анализ Анненского стоял у истоков достижений методики в этой области второй половины XX века, оказывает влияние и на современную методическую науку.

Заключение

В результате исследования методического наследия И. Ф. Анненского мы приходим к следующим выводам.

Поэзия и критика серьезным образом влияли на методику И. Ф. Анненского и приближали обучение литературе к законам искусства, что преимущественно интересует современную методику. В этом — особое место Анненского в русской школе конца XIX - начала XX в.

Методическое наследие И. Ф. Анненского представляет собой систему, главное внимание в которой уделяется эстетическому развитию учащихся. Исходя из тезиса о том, что литература — прежде всего искусство, он создает эстетический анализ, являющийся уникальным явлением в русской школе конца XIX - начала XX в. В центре школьного преподавания литературы, по его мнению, должно находиться эстетическое изучение произведений на уроках. Эстетический разбор включает в себя три элемента: разбор живописной, музыкальной и языковой стороны произведения. Его своеобразие заключается прежде всего в том, что анализ строится по законам искусства с использованием художественных средств изучаемого произведения. Целью же этой работы является приобщение учеников к эстетической деятельности. Отсюда внимание Анненского к выразительному чтению, театральным постановкам учащихся (то есть непосредственно к их эстетической деятельности).

Постановка в 1896 году на сцене 8-й Петербургской гимназии «Реса» Еврипида в собственном переводе стала свидетельством эффективности методики Анненского. Его идеи в области эстетического анализа, выразительного чтения и театральных постановок учащихся остаются актуальными до сих пор.

Он создал целостную систему устных и письменных работ на уроках словесности. И. Ф. Анненскому принадлежит одна из первых в методике система творческих работ учащихся, охватывающая все школьные возраста. Именно Анненский впервые поставил эту систему в зависимость от возрастных особенностей учащихся. Одним из первых он писал о необходимости творческого подхода к сочинению, о том, что творческая работа должна носить не контролирующей, а обучающий характер. Им предложена оригинальная система работы над орфографией и пунктуацией, требующая, на наш взгляд, специального изучения. Несомненной заслугой Анненского также является то, что он разработал методику сочинений по личным впечатлениям учащихся, впервые разработал систему устных сочинений, рассматривал сочинение в контексте эстетического развития ребенка, уделял внимание собственному литературному творчеству учащихся. В его методике безусловно осуществляется принцип сотворчества учителя и учеников на уроке. Все это позволяет нам признать систему творческих и письменных работ, созданную И. Ф. Анненским, значительным явлением в методике преподавания литературы XIX-XX веков.

Впервые в русской школе он создал методику, развивающую эстетическое восприятие природы учащимися, дал образцы разбора эстетического отношения поэтов к природе, в которых используются образные средства анализируемых произведений. Эти разборы до сих пор представляют интерес для методики.

Исследованные в диссертации рецензии Анненского позволяют уточнить ряд его взглядов, картину основных тенденций русской школы конца XIX - начала XX в.

И. Ф. Анненский наряду с другими методистами конца XIX — начала XX века безусловно стоял у истоков исследований XX века в этой области. Соотнесенность читательского восприятия с изучением

произведений литературы в школе подробно рассматривалась в работах В. В. Голубкова, О. Ю. Богдановой, Н. И. Кудряшева, Н. О. Корста, И. Д. Молдавской, М. Г. Качурина, З. Я. Рез, Н. А. Демидовой и других методистов.

Искания методики XX века нашли наиболее полное воплощение в работах В. Г. Маранцмана, который доказал необходимость учитывания читательского восприятия для выбора пути анализа на уроке, создал систему вопросов на выявление первоначального читательского восприятия, затрагивающую его различные сферы. В своей методике он предлагает систему работы, учитывающую индивидуальные особенности детей, разность их психологических типов.

Методические работы И. Ф. Анненского, затрагивающие проблемы читательского восприятия и чтения учащихся, имеют огромное значение в методике конца XIX – начала XX века. Идеи Анненского во многом предвосхищают ряд положений современной методики (отличие школьного анализа от литературоведческого, анализ произведения с учетом восприятия ученика, расположение материала с учетом возрастных особенностей, вариативность чтения и заданий в зависимости от индивидуальных особенностей учеников и др.). Именно И. Ф. Анненский стоит у истоков методики создания читательской интерпретации на уроке. Его размышления над проблемой внеклассного чтения остаются актуальными до сих пор.

Проект курса теории словесности, предложенный И. Ф. Анненским, резко выделяется на фоне однотипных пособий по данному предмету того времени. Его подход к этому курсу был безусловно новаторским и уникальным. И. Ф. Анненским одним из первых в истории методики так остро поставлена проблема сопряжения уроков русского языка и словесности, необходимости их объединения, сделана попытка предложить конкретный план для

соединения их на основе курса теории словесности. Тот факт, что эта проблема до сих пор не получила своего положительного решения делает возможным признать выдающееся значение этих методических идей Анненского.

В результате анализа программы 1905 года в сопоставлении с другими программами мы приходим к следующим выводам: программа является значительным явлением в истории методики преподавания литературы в русской школе. В ней присутствует уникальный курс теории словесности; сделана первая попытка выстроить стройную систему изучения русской словесности; в программу впервые включены произведения русской литературы второй половины XIX века; впервые в программе присутствует эстетический разбор; сделана первая попытка включить зарубежную литературу в общую систему курса; существенно увеличен объем устных упражнений, предлагаемых учащимся. Программа оказала значительное влияние на учителей-словесников, ряд ее положений нашел отражение в последующей программе 1912 года. Кроме того, дискуссии, вызванные программой, способствовали дальнейшему обновлению курса русской словесности, пробуждали методическую мысль.

Методическое наследие И. Ф. Анненского может быть использовано в работе школьного учителя, в спецкурсах для средней и высшей школы, что показано в диссертации на примере занятий, в которых использованы его идеи. На наш взгляд, значимость методического наследия И. Ф. Анненского диктует необходимость переиздания его работ с научным комментарием, о чем писали еще его современники в 10-е гг. XX века.

Несмотря на то, что диссертация представляет взгляды Анненского как целостную систему, нам представляется, что следующие задачи требуют своего разрешения в трудах дальнейших

исследователей данной темы. Предметом подробного изучения могут стать возможности предложенного Анненским эстетического анализа и курса теории словесности, призванного интегрировать русский язык и литературу в современной школе. Требуется и более подробного исследования деятельность Анненского как переводчика, необходимым представляется рассмотреть его переводы как форму интерпретации. Необходимо, на наш взгляд, подробное изучение методики конца XIX - начала XX в. с учетом места, занимаемого в ней Анненским. В связи с нашим исследованием открываются новые возможности для изучения эстетического образования на уроках литературы в русской школе.

Список использованных работ

И. Ф. Анненского

1. Из наблюдений над языком и поэзией русского Севера / Сборник статей по славяноведению, составленный и изданный учениками проф. В. И. Ламанского по случаю 25-летия его ученой и профессиональной деятельности. – СПб., 1883. – С. 196-211.

2. Стихотворения Я. П. Полонского, как педагогический материал // Воспитание и обучение. – 1887. -- № 5. – С. 109-118; № 6. – С. 133-142.

3. Сочинения гр. А. К. Толстого, как педагогический материал // Воспитание и обучение. – 1887. – № 8. – С. 181-191; № 9. – С. 212-220.

4. О темах для младших классов. Первые шаги в изучении теории словесности // Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1887-1888 гг. – СПб., 1888. – С. 97-99.

5. Первые шаги в изучении словесности. (Два сообщения в собрании преподавателей русского языка при педагогическом музее военно-учебных заведений). – СПб., 1888. – 23 с.

6. Солдатские записи чтения (по литературным темам) // Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1887-1888 гг. – СПб., 1888. – С. 23-39.

7. О внеклассном чтении // Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1888-1889 гг. – СПб., 1889. – С. 119-121.

8. О записке г. Боголюбова «Одно положение для русской грамматики» (записка прислана в отдел из ст. Усть-Медведица, обл. в. Донского) // Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1888-1889 гг. – СПб., 1889. – С. 125-132.

9. О книге И. И. Паульсона «Краткое начертание фонетики, графики и орфоэпии русского языка» // Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1888-1889 гг. — СПб., 1889. — С. 121-124.

10. Солдатские записи чтения (по темам фактического и научного характера) // Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1888-1889 гг. — СПб., 1889. — С. 10-28.

11. Образовательное значение родного языка // Русская школа. — 1890. - № 1. — С. 21-44.

12. О формах фантастического у Гоголя // Русская школа. — 1890. - № 10. — С. 93-104; Книги отражений. — М., 1979. — С. 207-216.

13. Об эстетическом отношении Лермонтова к природе // Русская школа. — 1891. - № 12. — С. 73-83; Книги отражений. — М., 1979. — С. 242-251.

14. Гончаров и его Обломов // Русская школа. — 1892. - № 4. — С. 71-95; Книги отражений. — М., 1979. — С. 251-271.

15. Языки в средней школе (Педагогические письма. Первое письмо) // Русская школа. — 1892. - № 7-8. — С. 146-167.

16. К вопросу об эстетическом элементе в образовании (Педагогические письма. Второе письмо) // Русская школа. — 1892. - № 11. — С. 65-86.

17. Письма к С. Ф. Платонову 1890-1894 г. — РНБ. Ф. 585. Ед. хр. № 7. Л. 1-4

18. Письменные работы и устное преподавание (Педагогические письма. Третье письмо) // Русская школа. — 1895. - № 2. — С. 87-103.

19. <Речь, произнесенная в Царскосельской гимназии в 1897 году> // Сведения об Императорской Николаевской гимназии в Царском Селе. 1896-1897 учебный год. — СПб., 1897. — С. 26-28

20. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии // Русская школа. – 1898. - № 2. – С. 40-61; № 3. – С. 53-66; Книги отражений. – М., 1979. – С. 271-303.

21. Пушкин и Царское Село. – СПб., 1899. – 39 с.; Книги отражений. – М., 1979. - С. 304-321.

22. <Речь, произнесенная в царскосельской гимназии 8 сентября 1898 года> // Сведения об Императорской Николаевской гимназии в Царском Селе. 1898-1899 учебный год. – СПб., 1900. – С. 2-3.

23. <Речь, произнесенная в царскосельской гимназии 2 июля 1899 года> // Сведения об Императорской Николаевской гимназии в Царском Селе. 1898-1899 учебный год. – СПб., 1900. – С. 25-28; Книги отражений. – М., 1979. – С. 496-498

24. Художественная обработка мифа об Оресте, убийце матери в трагедиях Эсхила, Софокла и Еврипида // ЖМНП. – 1900. – Ч. 330, июль. Отд. V. – С. 1-32; август. Отд. V. – С. 33-72.

25. Художественный идеализм Гогля (Речь, произнесенная 21-го февраля 1902 г.) // Русская школа. – 1902. - № 2. – С. 114-125; Книги отражений. – М., 1979. – С. 216-225.

26. Разбор стихотворного перевода лирических стихотворений Горация, Л. Ф. Порфилова. – СПб., 1904. – 54 с.

27. Достоевский. – Казань, 1905. – 16 с.; Книги отражений. – М., 1979. – С. 237-242.

28. От ученого комитета Министерства Народного Просвещения (доклад 11 апреля 1905 г.: о расширении курса русской словесности в средних учебных заведениях) // ЖМНП. – 1905. – Ч. 360, июль. Отд. I. – С. 40-79; август. Отд. I. – С. 114-147.

29. Генрих Гейне и мы // Слово (Литературное приложение). – 1906. - № 10; Книги отражений. – С. 397-404.

30. Книги отражений. – СПб., 1906. – 213 с.; 1909 – 135 с.; М., 1979. – С. 5-198.

31. Афинский национализм и зарождение идеи мирового гражданства // Гермес. – 1907. – № 1. – С. 21-25; № 2. – С. 50-52.

32. О современном лиризме // Аполлон. – 1909. – № 1. – С. 12-42; № 2. – С. 3-29; № 3. – С. 5-29; Книги отражений. – М., 1979. – С. 328-382.

33. «Рес» на гимназической сцене (31 января и 2 февраля 1896 г.) // Гермес. – 1909. – № 10. – С. 367-369.

34. Театр Леонида Андреева // Голос Севера. – 1909, G XII – С. 3; Книги отражений. – М., 1979. – С. 321-328.

35. Что такое поэзия? // Аполлон. – 1911. – № 6. – С. 12-42; № 2. – С. 51-57; Книги отражений. – М., 1979. – С. 201-207.

36. Письма к М. А. Волошину / Публ. А. В. Лаврова и В. П. Купченко // Ежегодник рукописного отдела Пушкинского дома на 1976 год. – Л., 1978. – С. 242-252.

37. Письма к С. К. Маковскому / Публ. А. В. Лаврова и Р. Д. Тименчика // Ежегодник рукописного отдела Пушкинского дома на 1976 год. – Л., 1978. – С. 222-241.

38. Письма А. В. Бородиной, А. А. Блоку, А. А. Бурнакину, А. Г. Горнфельду, Е. М. Мухиной, А. Ф. Кони, Н. П. Бегичевой, В. И. Иванову, С. К. Маковскому, М. А. Волошину, М. А. Андреевскому, С. А. Соколову, Т. А. Богданович, А. Н. Анненской // Книги отражений. – М., 1979. – С. 446-494.

39. Речь о Достоевском // Анненский И. Ф. Книги отражений. – М., 1979. – С. 233-237.

40. Стихотворения и трагедии. 3-е изд. – Л., 1990. – 640 с.

41. Учено-критические рецензии 1899-1900 гг. [Подготовка текста, предисл., прим., прилож. и указ. А. И. Червякова]. – Иваново, 2000. – 330 с. (Иннокентий Федорович Анненский. Материалы и исследования / Под ред. А. И. Червякова. Вып. 1).

42. Рец. на кн.: *Grammatyka historyczno-porowniaweza le zyka polskiego, przez d-ra Antoniego Maleckiego.* — Lwow, 1879 // ЖМНП. — 1881. — Ч. 214, отд. II. — С. 170-179.

43. Рец. на кн.: А. Будилович. *Начертание церковно-славянской грамматики, применительно к общей теории русского и других родственных языков.* — Варшава, 1883 // ЖМНП. — 1883. — Ч. 227, май. Отд. II. — С. 127-137.

44. Рец. на кн.: Е. Барсов. «Слово о полку Игореве», как художественный памятник Киевской дружинной Руси. — М., 1887 // ЖМНП. — 1888. — Ч. 256, апрель. Отд. II. — С. 501-512.

45. Рец. на кн.: Стихотворения В. А. Жуковского. — М., 1885; Стихотворения А. С. Пушкина. — М., 1887; Стихотворения Ф. И. Тютчева. — М., 1886; Стихотворения П. М. Языкова. — М., 1887; Стихотворения А. С. Хомякова. — М., 1888 (Издания Русского архива) // Гимназия. — 1889. - № 1. Отд. VI. — С. 80-84.

46. Рец. на кн.: Геродот. *Греко-Персидские войны* / Составил Иосиф Гобза. — М., 1891 // Филологическое обозрение. — 1893. — Ч. IV, кн. 1. Отд. II. — С. 70-74.

47. Рец. на кн.: *Словарь к «Греко-Персидским войнам» Геродота* / Составил Иосиф Гобза. — М., 1893 // Филологическое обозрение. — 1893. — Ч. IV, кн. 1. Отд. II. — С. 74-75.

48. Рец. на кн.: *Иллюстративное собрание греческих и римских классиков. Геродот. Скифия. Объяснил Г. фон Гаазе.* Царское Село, 1892 // Филологическое обозрение. — 1893. — Ч. IV, кн. 2. Отд. II. — С. 235-238.

49. Рец. на кн.: «Ипполит», трагедия Еврипида, в пер. Д. Мережковского. — СПб., 1892 // Филологическое обозрение. — 1893. — Ч. IV, кн. 2. Отд. II. — С. 183-192.

50. Рец. на кн.: Геродот. Греко-Персидские войны. Объяснение Г. фон Гаазе. — СПб., 1893 // Филологическое обозрение. — 1893. — Ч. V, кн. 2. Отд. II. — С. 136-138.

51. Три школьных издания Софоклова «Эдипа царя» // ЖМНП. — 1893. — Ч. 287, май. Отд. II. — С. 282-287.

52. Рец. на кн.: Д. Н. Овсяннико-Куликовский. Синтаксис русского языка. — СПб., 1903 // ЖМНП. — 1903. — Ч. 347, май. Отд. II. — С. 220-231.

53. Рец. на кн.: П. В. Деларов. Картинная галерея Императорского Эрмитажа с объяснительным текстом. — СПб., 1905 // ЖМНП. — 1905. — Ч. 358, апрель. Отд. III. — С. 216-217.

54. Рец. на кн.: Шекспир: Библиотека великих писателей / Под ред. С. А. Венгерова. Т. I-V. — СПб., 1904 // ЖМНП. — 1905. — Ч. 358, апрель. Отд. III. — С. 195-197.

55. Рец. на кн.: Иван Штефман. Запятая, синтаксическая сказка. — Одесса, 1904 // ЖМНП. — 1905. — Ч. 358, апрель. Отд. III. — С. 214-216.

56. Рец. на кн.: М. Быстров. Теория словесности. — СПб., 1905. — Ч. 359, май. Отд. III. — С. 88-90.

57. Рец. на кн.: Профессор Вёрман К. История искусства всех времен и народов. — СПб., 1903 // ЖМНП. — 1905. — Ч. 359, май. Отд. III. — С. 96-98.

58. Рец. на кн.: В. Казанский. Учебник русского синтаксиса, составленный применительно к программе епархиальных женских училищ. — Екатеринбург. — 1904 // ЖМНП. — 1905. — Ч. 359, май. Отд. III. — С. 50-92.

59. Рец. на кн.: Ст. Кузнецов. Программы для записи конспектов слушанных уроков по русскому языку. — Юрьев, 1903 // ЖМНП. — 1905. — Ч. 359, май. Отд. III. — С. 87-88.

60. Рец. на кн.: А. Ф. Булгаков. Пособие и руководство к темам по русскому языку поступающим в институты: горный, путей

сообщения, технологический, гражданских инженеров, электротехнический, московское техническое и инженерное училище. Материалы и пособие для гг. преподавателей, учеников старших классов средних учебных заведений, а равно и для самообразования и усовершенствования в способе изложения сочинений. – СПб., 1902 // ЖМНП. – 1905. – Ч. 359, июнь. Отд. III. – С. 216-219.

61. Рец. на кн.: Д. Михайлов. Очерки русской поэзии XIX века. – Тифлис, 1904 // ЖМНП. – 1905. – Ч. 359, июнь. Отд. III. – С. 219-222.

62. Рец. на кн.: П. Тюленев. Сборник рассказов и стихотворений для письменного и устного изложения. Пособие при обучении русскому языку в младших классах средних учебных заведений. – СПб., 1905 // ЖМНП. – 1905. – Ч. 361, октябрь. Отд. III. – С. 204-205.

63. Рец. на кн.: А. Преображенский. Теория словесности для средних учебных заведений: (Начала эстетики, риторики и поэтики). – М., 1905 // ЖМНП. – 1905. – Ч. 362, ноябрь. Отд. III. – С. 105-107.

64. Рец. на кн.: Н. Х Вессель. Русский литературный Пантеон. История родной словесности в классических образцах и примерах. – М., 1904 // ЖМНП. – 1905. – Ч. 362, декабрь. Отд. III. – С. 192-193.

65. Рец. на кн.: К. Ф. Головин (Орловский). Русский роман и русское общество. – СПб., 1905 // ЖМНП. – 1905. – Ч. 362, декабрь. Отд. III. – С. 193-195.

66. Рец. на кн.: И. Владимирский. Русская этимология. Руководство для учеников средних учебных заведений. – М., 1905 // ЖМНП. – 1906. – Ч. 1, февраль. Отд. III. – С. 220-221.

67. Рец. на кн.: Ф. Абраменко. Практический синтаксис русского языка (в образцах и задачах). – Киев, 1905 // ЖМНП. – 1906. – Ч. 2, март. Отд. III. – С. 93-98.

68. Рец. на кн.: Г. А. Миловидов. Родная поэзия в объяснительном чтении. Живое слово для школы и самообразования. – Орел, 1905 // ЖМНП. – 1906. – Ч. 2, март. Отд. III. – С. 100-102.

69. Рец. на кн.: Архимандрит Мефодий (Великанов). Русская грамматика. Синтаксис. Сложноподчиненное предложение. Вып. 2. Повторительный курс синтаксиса. Для воспитанников и воспитанниц старших классов среднеучебных заведений. — СПб., 1906 // ЖМНП. — 1906. — Ч. 3, май. Отд. III. — С. 98-100.

70. Рец. на кн.: Ив. О. Романовский. Синтаксис русского языка. Для низших классов мужских и женских гимназий, для учительских семинарий, городских училищ и женских учебных заведений. — Минск, 1905 // ЖМНП. — 1906. — Ч. 3, май. Отд. III. — С. 100-102.

71. Рец. на кн.: Е. Воскресенский. Теория словесности. — М., 1906 // ЖМНП. — 1906. — Ч. 5, сентябрь. Отд. III. — С. 84-86.

72. Рец. на кн.: П. Перцов. Венеция. — СПб., 1905 // ЖМНП. — 1906. — Ч. 5, сентябрь. Отд. III. — С. 91-92.

73. Рец. на кн.: И. Н. Потапенко. Сочинения. Тт. VI-XII. — СПб., 1904-1906 // ЖМНП. — 1907. — Ч. 7, февраль. Отд. III. — С. 225-232.

74. Рец. на кн.: И. М. Дадькин. Полная этимология русского языка. Опыт учебника русской этимологии с правилами ударений, произношения и правописания всех наиболее употребительных русских слов. Для средних учебных заведений. — Вильна, 1906 // ЖМНП. — 1907. — Ч. 8, апрель. Отд. III. — С. 198-201.

75. Рец. на кн.: И. Н. Стефановский. Учебный курс теории словесности. — СПб., 1906 // ЖМНП. — 1907. — Ч. 8, апрель. Отд. III. — С. 197-198.

76. Рец. на кн.: Александр Кондратьев. Сатиресса. Мифологический роман. — М., 1907 // Перевал. — 1907. — № 4. — С. 62-63

77. Рец. на кн.: К. Брешенков. Курс русского синтаксиса для младших классов средних учебных заведений, реформированный по научным данным, исследованиям проф. Поттебни, проф. Овсянко-

Куликовского и др. — М., 1907 // ЖМНП. — 1907. — Ч. 9, май. Отд. III. — С. 99-101.

78. Рец. на кн.: Н. В. Чехов. Свободная школа: Опыт организации средней школы нового типа. — М., 1907 // ЖМНП. — 1907. — Ч. X, июнь. Отд. III. — С. 109-111.

79. Рец. на кн.: В. Чернышев. Школьник. Русская учебная хрестоматия. — СПб., 1907 // ЖМНП. — 1907. — Ч. 10, август. Отд. III. — С. 227-229.

80. Рец. на кн.: Ф. Абраменко. Практическая этимология русского языка в образцах и задачах. — Киев, 1907 // ЖМНП. — 1907. — Ч. 11, октябрь. Отд. III. — С. 218-219.

81. Рец. на кн.: Ф. В. Ржига. Синтаксис русского языка. — Нижний Новгород, 1906 // ЖМНП. — 1907. — Ч. 11, октябрь. Отд. III. — С. 220-221.

82. Рец. на кн.: Р. Зайчик. Люди и искусство итальянского возрождения. — СПб., 1906 // ЖМНП. — 1907. — Ч. 12, ноябрь. Отд. III. — С. 80-83.

83. Рец. на кн.: А. Владимирский. Практический учебник русской грамматики. Для приготовительных школ и младших классов (I, II) средних учебных заведений. — Нижний Новгород. — 1907 // ЖМНП. — 1908. — Ч. 13, февраль. Отд. III. — С. 215-216.

84. Рец. на кн.: Д. Н. Овсянко-Куликовский. Грамматика русского языка. — М., 1907 // ЖМНП. — 1908. — Ч. 13, февраль. Отд. III. — С. 235-240.

85. Рец. на кн.: Д. Н. Овсянко-Куликовский. Руководство к изучению синтаксиса русского языка // ЖМНП. — 1908. — Ч. 13, февраль. Отд. 3. — С. 211-215.

86. Рец. на кн.: Е. А. Кирличникова. Новая книга для чтения. Ч. I. Хрестоматия для приготовительных классов. — М., 1908 // ЖМНП. — 1908. — Ч. 15, июнь. Отд. III. — С. 246-247.

87. Рец. на кн.: «Этика» Аристотеля. Перевод с греческого Э. Радлова. – СПб., 1908 // Гермес. – 1908. - № 10. – С. 257-258.

88. Рец. на кн.: М. И. Михельсон. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. Т. I.; Т. II. – СПб. – 1907-1908 // ЖМНП. – 1908. – Ч. 16, июль. Отд. III. – С. 119-122.

89. Рец. на кн.: А. Г. Филонов. Идиллия и образцы ее у разных народов с краткими сведениями о писателях идиллий и примечаниями к тексту. – СПб., 1907 // ЖМНП. – 1908. – Ч. 17, сентябрь. Отд. III. – С. 117-118.

90. Рец. на кн.: Проф. Д. И. Овсянко-Куликовский. Теория прозы и поэзии. Руководство для средней школы и для самообразования. – М., 1908 // ЖМНП. – 1908. – Ч. 18, ноябрь. Отд. III. – С. 123-125.

91. Рец. на кн.: Ф. Ф. Зелинский. Из жизни идей. – СПб., 1908 // Гермес. – 1908. – № 19. - С. 493-494.

92. <в соавторстве с И. И. Холодняком> Рец. на кн.: Переводы Д. С. Мережковского (в издании товарищества «Знание») 1) Эсхил. Скованный Прометей. – 1907; 2) Софокл. Эдип-царь. – 1907; 3) Эдип в Колоне; 4) Антигона. – 1906; 5) Эврипид. Медея. – 1904; 6) Ипполит. – 1904 // ЖМНП. – 1908. – Ч. 18, декабрь. Отд. III. – С. 236-239.

93. Рец. на кн.: Ф. В. Ржига. Синтаксис русского языка. – М., 1908 // ЖМНП. – 1908. – Ч. 18, декабрь. Отд. III. – С. 240-243.

94. Рец. на кн.: А. Сосницкий. Теория словесности. Курс средних учебных заведений. – М., 1908 // ЖМНП. – 1908. – Ч. 16, июль. Отд. III. – С. 239-240.

95. Рец. на кн.: И. В. Тулупов, П. М. Шестаков. Первая ступень в литературу. (Хрестоматия и снимки с картин художников). – М., 1908 // ЖМНП. – 1909. – Ч. 19, январь. Отд. III. – С. 88-90.

96. Рец. на кн.: А. Булгаков. Синтаксис русского языка. Руководство к изучению элементарного синтаксиса. – СПб., 1908 // ЖМНП. – 1909. – Ч. 19, февраль. Отд. III. – С. 221-223.

97. Рец. на кн.: М. Попов. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. – М., 1908 // ЖМНП. – 1909. – Ч. 19, февраль. Отд. III. – С. 218-219.

98. Рец. на кн.: М. Трофимов. Хрестоматия и сведения по теории словесности. Курс средних классов. – СПб., 1908 // ЖМНП. – 1909. – Ч. 19, февраль. Отд. III. – С. 215-217.

99. Рец. на кн.: Д. П. Джурович. Уроки по этимологии русского языка. – Пултуск, 1908 // ЖМНП. – 1909. – Ч. 20, апрель. Отд. III. – С. 206-208.

100. Рец. на кн.: А. Ветухов. Начатки русской грамматики. Синтаксис и этимология. Пригодно для самообразования восьмых специализированных классов женских гимназий, для среднеучебных заведений и городских училищ. – Харьков, 1909 // ЖМНП. – 1909. – Ч. 22, июль. Отд. III. – С. 90-92.

101. < совместно с И. И. Холодняком, А. И. Маленным > Рец. на кн.: Крихацкий и М. Бурневский. Учебная книга по латинскому языку. Составлена применительно к последним программам по латинскому языку для 3-го и 4-го классов мужских гимназий Мин. Нар. Просв. – Одесса, 1909 // ЖМНП. – 1909. – Ч. 22, июль. Отд. III. – С. 107-110.

102. Рец. на кн.: П. Л. Мангаков. Грамматика русского языка для самообразования // ЖМНП. – 1909. – Ч. 22, июль. Отд. III. – С. 103-105.

103. Рец. на кн.: П. П. Надежин 1) Пособие к чтению прозаических и поэтических сочинений. – Тула, 1908; 2) Прибавление к книге Пособие к чтению прозаических и поэтических сочинений. Для среднеучебных заведений мужских и женских, для учительских

институты и семинарии. — Тула, 1909 // ЖМНП. — 1909. — Ч. 22, июль. Отд. III. — С. 83-86.

104. Рец. на кн.: Л. О. Вейнберг. Теория словесности с хрестоматией. — М., 1909 // ЖМНП. — 1909. — Ч. 23, октябрь. Отд. III. — С. 216-217.

105. Рец. на кн.: К. Ельницкий. Теория словесности. Для средних учебных заведений. — СПб., 1909 // ЖМНП. — 1909. — Ч. 23, октябрь. Отд. III. — С. 217-219.

106. Рец. на кн.: Ф. В. Ржига. Учебник русского языка. Ч. 1-я. Этимология с указанием на древнеславянский язык. — Нижний Новгород, 1909 // ЖМНП. — 1909. — Ч. 24, ноябрь. Отд. III. — С. 119-122.

107. Рец. на кн.: К. Тиандер и Ф. Карганов. Вопросы теории и психологии творчества. Т. II. Вып. I (Опыт популяризации «Исторической поэтики» Александра Веселовского для высших и средних учебных заведений). Синкретизм в поэзии. Драма. Эпос. Роман. Лирика. — СПб., 1909 // ЖМНП. — 1909. — Ч. 23, октябрь. Отд. III. — С. 202-204.

108. Рец. на кн.: Иван Бунин. Сочинения. Сочинения. Тт. 1-5. — СПб., 1904-1909 // ЖМНП. — 1910. — Ч. 25, февраль. Отд. III. — С. 233-237.

109. Рец. на кн.: Н. Н. Городецкий, П. Ф. Дворников, С. А. Дмитриев, А. П. Заборский, Н. В. Касаткин, А. Е. Корольков, В. К. Крестов, М. С. Семенов, А. С. Толстой и Н. В. Тулупов. Из родной литературы. Младший возраст. Для городских училищ, торговых школ, сельских двухклассных училищ и средних учебных заведений мужских и женских. Часть I. — М., 1909 // ЖМНП. — 1910. — Ч. 25, февраль. Отд. III. — С. 237-242.

110. Рец. на кн.: П. П. Надеждин. Пособие к чтению прозаических и поэтических сочинений. Для самообразования. — Тула, 1908 // ЖМНП. — 1910. — Ч. 28, июль. Отд. III. — С. 108-110.

Список литературы

1. Александров В. Иннокентий Анненский // Литературный критик. – 1939. - № 5. – С. 115-135.
2. Алферов А. Родной язык в средней школе: Опыт методики. – М., 1911. – 551 с.
3. Алчевская Х. Д. и др. Что читать народу? – Т. 1. – СПб., 1884.- XXXI + 878 с.; Т. 2. – СПб., 1889. – XXIX + 976 с.; Т. 3. – М., 1906 – XXXIX + 560 с.
4. Аникин А. Ахматова и Анненский. – Новосибирск, 1988. – 53 с.
5. Аникин А. Анненский и Шевченко: Предварительные замечания. – Новосибирск, 1997. – 93 с.
6. Анненский (Кривич) В. И. Письмо к Павлу Николаевичу Медведеву от 10 янв. 1933 г. – РНБ. Ф. № 474. Ед. хр. № 3. Л. 1-4.
7. Архангельский А. С. Заметки на программу по истории русской литературы и теории словесности, составленную комиссией Ученого комитета. – Казань, 1908. – 124 с.
8. Архиппов Е. Никто и ничей: Лирика Иннокентия Анненского // Архиппов Е. Миртовый венец. – М., 1915. – С. 77-86.
9. Ашимбаева Н. Т. Русская классическая литература в критике И. Анненского: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук. – Л., 1985. – 22 с.
10. Балгалон Ц. П. Пособие для литературных бесед и письменных работ: Вопросы и планы для изучения произведений. – М., 1902. – XI + 178 с.
11. Балгалон Ц. П. Экспериментальные исследования классного чтения // Труды Всерос. съезда по пед. психологии в С.-Петербурге в 1909 г. (1-5 июня). – СПб., 1910. – С. 333.

12. Барзах А. Обратный перевод // Митин журнал. – СПб., 1999. – 420 с.
13. Беньковская Т. Е. Литература в контексте времени (историко-библиографический аспект) // Классика и современный литературный процесс: Тезисы докладов областной научно-практической конференции. Орск, 3-4 мая 1991 г. – Орск, 1991. – С. 13-16.
14. Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в 900-е годы (историко-библиографический аспект) // Материалы XVI итоговой преподавательской и XXXIII студенческой конференции. – Оренбург, 1992. – С. 16-17.
15. Беньковская Т. Е. Методические искания И. Ф. Анненского // Личность и окружающая среда в современном мире. Материалы XVII преподавательской и XXXV студенческой научно-практической конференции (гуманитарной секции). – Оренбург, 1993. – С. 88-89.
16. Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы с 1900 по 1949 г. (историко-библиографический аспект): Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. - СПб, 1994. – 16 с.
17. Беньковская Т. Е. Детская литература и воспитание читателя: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов и средних педагогических учебных заведений. – Оренбург, 1999. – 170 с.
18. Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Часть 1. 1900 – 1940-е годы, - Оренбург, 1999. – 431 с.
19. Беренштейн Е. П. Символизм Иннокентия Анненского: проблемы художественного метода: Конспект лекций. - Тверь, 1992 – 38 с.

20. Бобышев Д. Эстетическая формула И. Анненского в отражениях его антагонистов и последователей // Иннокентий Анненский и русская культура XX века. – СПб., 1996. – С. 44-49.
21. Бродовский М. Искусство устного изложения. – СПб., 1887. – 119 с.
22. Булдеев А. И. Ф. Анненский, как поэт // Жатва. – 1912. - № 3. – С. 195-219.
23. Бурнакин А. А. Мученик красоты // Искра. – 1909. -- № 3, 14 декабря. – С. 8.
24. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Ч. I. – М., 1844. – 335 с.
25. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Ч. II. – М., 1844. – 375 с.
26. Быстров М. Теория словесности. – СПб., 1905. – 279 с.
27. Варнеке Б. В. Рец. на кн.: И. Анненский. Театр Еврипида. Т. I. - СПб, 1907 // Гермес. – 1907. - № 1. – С. 8-11.
28. Варнеке Б. В. Рец. на кн.: И. Анненский. Театр Еврипида. - СПб, 1907 // ЖМНП. – 1907. - Ч. 9, май. Отд. III. - С. 226-237.
29. Варнеке Б. В. И. Ф. Анненский (Некролог) // ЖМНП. – 1910. – Ч 26, март. Отд. IV. - С. 37-48.
30. Вдохновение, мастерство, труд (Записные книжки А. А. Ахматовой) // Встречи с прошлым. – М., 1978. – С. 380-420.
31. Вейкшан В. А. Л. Н. Толстой о воспитании и обучении. – М., 1953. – 144 с.
32. Вейкшан В. А. Толстой – народный учитель. – М., 1959. – 102 с.
33. Вейнберг Л. О. Теория словесности с хрестоматией. – М., 1909. – 259 + VIII с.
34. Верхейл К. Трагизм в лирике Анненского // Иннокентий Анненский и русская культура XX века. – СПб., 1996. – С. 31-43.

- 35.Виноградов Ф. Представление отрывка из «Ифигении в Авлиде» Еврипида в гимназии при церкви св. Екатерины // Гермес. – 1909. - № 6. – С. 138.
- 36.Власов А. К. Методическая система И. Ф. Анненского // Русский язык. Теория и методика преподавания. - Душанбе, 1978. - С. 199-205.
- 37.Водовозов В. Словесность в образцах и разборах, с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии. – СПб., 1872. – 422 + 6 с.
- 38.Волошин М. А. Анненский-лирик // Волошин М. А. Лики творчества. - Л., 1988. - С. 520-528.
- 39.Воскресенский Е. Теория словесности. – М., 1906. – 160 с.
- 40.Гаспаров М. Л. Еврипид Иннокентия Анненского // Еврипид. Трагедии в 2-х тт., пер. И. Анненского. – М., 1999. – С. 591-600.
- 41.Гинзбург Л. Я. О лирике. - Л., 1974. – 407 с.
- 42.Гитин В. Материалы к киевскому эпизоду биографии Анненского // Минувшее: исторический альманах. – Paris, 1989. Вып. 7. – С. 416-419.
- 43.Гитин В. Точка зрения как эстетическая реальность лексического отрицания у Анненского // Иннокентий Анненский и русская культура XX века. – СПб., 1996. – С. 3-30.
- 44.Голлербах Э. В. Город Муз. Царское Село в поэзии. – СПб., 1993. – 223 с.
- 45.Голлербах Э. В. Из загадок прошлого. Иннокентий Анненский и Царское Село // Голлербах Э. Встречи и впечатления. – СПб., 1998. - С. 129-132.
- 46.Голлербах Э. Иннокентий Федорович // Голлербах Э. Встречи и впечатления. – СПб., 1998. - С. 32-34.

47. Голубков В. В. Преподавание литературы в дореволюционной средней школе. Вып. 1.: Из прошлого «литературного чтения». – М.; Л., 1946. – 176 с.
48. Горнфельд А. Г. Отзыв на кн.: Вторая книга отражений И. Анненского. – СПб., 1909 // Русское богатство. – 1909. – Ч. 12. – С. 96-98.
49. Горный С. [Оцуп А. А.]. И. Ф. Анненский (Листок на могилу) // Биржевые ведомости, 3 дек. 1909 г., утр. вып. – С. 2.
50. Греческий спектакль // Гимназия. – 1888. - № 6-8. – С. 418.
51. Грингмут В. А. «Ифигения в Авлиде» Эврипида в женской классической гимназии (1894 г.) // Ученические спектакли в женской классической гимназии. – М., 1897. – С. 76-98.
52. Грингмут В. А. «Троянки» Эврипида в женской классической гимназии С. П. Финер // Ученические спектакли в женской классической гимназии. – М., 1897. – С. 57-75.
53. Грингмут В. А. «Троянки». Трагедия Эврипида на сцене Московской V гимназии // Ученические спектакли в женской классической гимназии. – М., 1897. – С. 5-44.
54. Громов П. П. А. Блок. Его предшественники и современники. – Л., 1986. – 598 с.
55. Громцева С. Н., Маращман В. Г., Мурин Д. Н. Проверочные работы по литературе в VIII-X классах. – М., 1982. – 128 с.
56. Гумилев Н. С. Письма о русской поэзии // Гумилев Н. С. Сочинения в 3-х тт. Т. 3. - М., 1991. – 430 с.
57. Гуревич Л. Я. Памяти И. Ф. Анненского. Некролог // Русская мысль. – 1910. - № 1. - С. 163-166.
58. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания. – М., 1917. – 176 с.
59. Джурович Дм. Ответ моему критику // ЖМНП. – 1909. – Ч. 22. август. Отд. III. – С. 221-223.

60. Добровольский К. Классические спектакли в Императорском Лицее Цесаревича Николая // Гермес. — 1909. - № 13. — С. 394-398.
61. Евгеньев-Максимов В. Из прошлых лет // Звезда. — 1941. - № 4. — С. 161-170.
62. Ежегодник Коллегии Павла Галагана с 1-го октября 1896 г. по 1-е октября 1897 г. — Киев, 1897. — 197 с.
63. Ельницкий К. Теория словесности. Для средних учебных заведений. — СПб., 1909. — 146 + 4 с.
64. Зверс Т. В. Нравственное и эстетическое воспитание учащихся при изучении литературного пейзажа в 5-6 классах (Методическое пособие). — Л., 1967. — 92 с.
65. Зелинский Ф. Ф. Еврипид в переводе И. Ф. Анненского (Алкеста и Медея) // Зелинский Ф. Ф. Из жизни идей. - СПб., 1908. - С. 321-339.
66. И. Б. [Беллярминов И.] Новый педагогический журнал // ЖМНП. — 1890. — Ч. 272, декабрь. Отд. III. — С. 43-63.
67. И. Б. [И. Беллярминов]. Педагогический журнал Я. Г. Гуревича // ЖМНП. — 1892. — Ч. 283, октябрь. Отд. III. С. 53-59.
68. Иванов Вяч. О поэзии Иннокентия Анненского // Иванов Вяч. Борозды и межи. — М., 1916. — С. 291-311.
69. Измайлов М. Вторая постановка «Антигоны» в гимназии Александра II // Гермес. — 1908. - № 7. — С. 197.
70. Истрин В. М. Новая программа курса русской словесности в среднеучебных заведениях // ЖМНП. — 1906. — Ч. 6, июнь. Отд. IV. С. 67-96; 1907. — Ч. 7, январь. Отд. IV. — С. 1-33.
71. «Ифигения в Авлиде» Еврипида в женской классической гимназии // Педагогический еженедельник. — 1894. - № 10. — С. 73-76; № 11. — С. 81-84.

72. Калинина М. Ф. «Психологическая школа» в истории методики преподавания литературы: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Л., 1976. – 22 с.
73. Кениг И.. Представления греческих трагедий в училище святой Анны // Гермес. – 1909. - № 1. – С. 29-30.
74. Кихней Л. Г., Ткачева Н. Н. Иннокентий Анненский: Вещество существования и образ переживания. – М., 1999. – 124 с.
75. Кленовский Д. Поэты Царскосельской гимназии // Новый журнал (Нью-Йорк). – 1952. - № 29. – С. 132-138.
76. Клюев Н. Представление «Эдина царя» Софокла в Императорской Казанской 1-ой гимназии // Гермес. – 1910. - № 6. – С. 173-175.
77. Козлов М. В. А. Блок и И. Анненский (к вопросу об идейно-творческих контактах) // Вопросы русской литературы (Львов). – 1980. - № 1 (35). – С. 50-58.
78. Красноусов А. М. Очерки по истории советской методики преподавания литературы. – М., 1959. – 224 с.
79. Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1886-1887 гг. - СПб, 1887. – 120 с.
80. Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1887-1888 гг. - СПб, 1888. – 172 с.
81. Краткий обзор деятельности Педагогического музея военно-учебных заведений за 1888-1889 гг. - СПб, 1889. – 256 с.
82. Краткий отчет об Императорской Николаевской Царскосельской гимназии за последние XV лет ее существования. (1896-1911 гг.). - СПб, 1912. – 100 с.
83. Кривич В. И. Иннокентий Анненский по семейным воспоминаниям и рукописным материалам // Литературная мысль. Вып. III. - Л., 1925. - С. 208-255.
84. Л. Н. Толстой как педагог. – Тула, 1967. – 104 с.
85. Л. Н. Толстой как педагог. Вып. 2. – Тула, 1969. – 159 с.

- 86.—л—. По поводу представления “Филоктета” в Императорском Лицее Цесаревича Николая // Филологическое обозрение. — 1894. — Т. 6, кн. 2. — С. 172-175. |
- 87.Лавров А. В. И. Ф. Анненский в переписке с Александром Веселовским // Русская литература. — 1978. — № 1. — С. 176-180.
- 88.Лавров А. В., Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский в неизданных воспоминаниях // Памятники культуры: Новые открытия. 1981. - Л., 1983. - С. 61-146. |
- 89.Лебедева В. А. Педагогическая деятельность Л. Н. Толстого. Изложение цикла лекций о Л. Н. Толстом. — Тула, 1953. — 40 с.
- 90.Лебедева В. А. Толстой и дети. — Тула, 1966. — 48 с.
91. Литература. Учебник-хрестоматия для 6 класса средних общеобразовательных школ / Под ред. В. Г. Маранцмана. — СПб., 1998. — 464 с.
92. Литература. Учебник-хрестоматия для 7 класса средних общеобразовательных школ / Под ред. В. Г. Маранцмана. — СПб., 2000. — 410 с.
- 93.Литература. Учебное пособие для 5 классов средних общеобразовательных школ/ Под ред. В. Г. Маранцмана и М. А. Мирзоян. — СПб., 1997. — 600 с.
- 94.Маковский С. К. Иннокентий Анненский // Маковский С. К. Портреты современников. — Нью-Йорк. — 1955. — С. 223-268.
- 95.Маковский С. К. Иннокентий Анненский — критик // Маковский С. К. На Парнасе «Серебряного века». — Мюнхен, 1962. — С. 125-142.
- 96.Мандельштам. Рец. на кн.: Е Воскресенский. Теория словесности. — М., 1887 // Гимназия. — 1888. - № 3. Отд. II. — С. LXXIV.
- 97.Маранцман В. Г. Роль произведений искусства о природе в эстетическом воспитании учащихся 5 класса // Литература в школе. — 1962. - № 2. — С. 32-42.

98. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. - Л., 1974. - 176 с.
99. Маранцман В. Г., Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. - М., 1977. - 206 с.
100. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук. - М., 1980. - 47 с.
101. Маранцман В. Г. Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу. - М., 1986. - 124 с.
102. Маранцман В. Г. Литература. Учебное пособие для 9 класса средней школы. - М., 1992. - 319 с.
103. Маранцман В. Г. Времена года. Беседы о поэзии: (Учебное пособие). - М., 1995. - 80 с.
104. Маранцман В. Г. Лирика природы и эстетическое воспитание учащихся в 5 классе // Изучение литературы в 5 классе: Методические рекомендации / Под ред. В. Г. Маранцмана. - СПб., 1996. - С. 4-43.
105. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. Министра Народного Просвещения. - Пг., 1915. - 547 + VI с.
106. «Менаесhti» Плавта в гимназии им. И. А. Медведниковых в Москве // Гермес. - 1912. - № 8. - С. 221.
107. Меркин Г. С. Идея развития творческих возможностей личности в педагогическом наследии И. Ф. Анненского // Русская филология. Уч. зап. Смолен. госуд. ун-та. - Смоленск, 1994. - С. 422-431.
108. Меркин Г. С. Проблема сотворчества на уроках и во внеклассной работе по литературе.: Дисс. в виде научн. докл. на соиск. уч. степени докт. пед. наук. - М., 1995. - 66 с.

109. Методика преподавания литературы: Пособие для студентов и преподавателей в 2-х частях / Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. – М., 1995. – Ч. 1. – 288 с.; Ч. 2 – 304.
110. Минц З. Г. Блок и русский символизм // Александр Блок: новые материалы и исследования. - М., 1980. - С. 98-172. (Литературное наследство. Т. 92, кн. 2).
111. Митрофанов П. П. Иннокентий Анненский // Русская литература XX века. 1890-1910 / Под ред. С. А. Венгерова. – М., 1915. – С. 281-296.
112. Молдавская Н. Д. Воспитание читателя в школе. – М., 1968. – 127 с.
113. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М., 1976. – 224 с.
114. Мотольская Д. К. Исторический обзор методики преподавания литературы в дореволюционной школе // Учен. зап. / Ленингр. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л., 1936. – Т. 2. – Вып. 1. – С. 57-102.
115. Мусатов В. В. Пушкинская традиция в русской поэзии первой половины XX века. - М., 1998. - 483 с.
116. Мухин А.А. И. Ф. Анненский. Некролог // Гермес. – 1909. - № 20. - С.608-612.
117. Нартов К. М. Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе. – М., 1986. – 189 с.
118. Незеленов А. И. О преподавании русской словесности. – СПб., 1880. – 79 с.
119. Некрасова Е. А. А. Фет, И. Анненский. Типологический аспект описания. – М., 1991. – 125 с.
120. Некролог И. Анненского // Исторический вестник. – 1910. - № 1. – С. 387-388.
121. Николаев С. Античные трагедии на ученической сцене // Педагогический еженедельник. – 1894. - № 12. – С. 89-90.

122. Оболенский В. Гимназия Гуревича // Оболенский В. Очерки минувшего. - Белград, 1931. - С. 67-79.
123. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Теория прозы и поэзии. Руководство для средней школы и для самообразования. - М., 1908. - 163 с.
124. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Наблюдательный и экспериментальный метод в искусстве // Овсяннико-Куликовский Д. Н. Литературно-критические работы в 2-х тт. Т. 1. - М., 1989. - С. 83-115.
125. Орлов А. В. Юношеская биография Иннокентия Анненского // Русская литература. - 1985. - № 2. - С. 169-175.
126. Орлов В. Н. Перепутья: Из истории русской поэзии н. XX века. - М., 1976. - 367 с.
127. Остапкович А. В. Сонеты И. Анненского: аспект гармонической организации: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук. - Ставрополь, 1996. - 19 с.
128. Остров Б. Классические спектакли в Оренбургской гимназии // Гермес. - 1909. - № 20. - С. 621-626.
129. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности. - М., 1887. - IV + 111 с.
130. Отчет о состоянии Коллегии П. Галагана с 1-го октября 1890 г. по 1-е октября 1894 г. - Киев, 1894. - 108 с.
131. Оцуп Н. А. Царское Село // Оцуп Н. А. Океан времени. - СПб., 1994. - С. 501-511.
132. Памятная книжка Санкт-Петербургской 8-ой гимназии. 1874-1899. - СПб, 1900. - 68 с.
133. Педагог. «Антигона» Софокла в Юрьевском реальном училище (отрывок из воспоминаний) // Гермес. - 1908. - № 16. - С. 431-434.

134. Петров А. К. Педагогическая деятельность Л. Н. Толстого: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – М., 1954. – 15 с.
135. Подольская И. И. «Я¹ почувствовал такую горькую вину перед ним...» // Вопросы литературы. – 1979. - № 8. - С. 229-306.
136. Подольская И. И. Анненский-критик // Анненский И. Ф. Книги отражений. - М., 1979. - С. 501-542.
137. Пономарева Г. М. И. Анненский и А. Потебня (к вопросу об источнике концепции внутренней формы в «Книгах отражений» И. Анненского) // Типология литературных взаимодействий. Труды по русской и славянской филологии: Литературоведение. - Тарту, 1983. - С. 67-72. (Учен. зап. Тартус. гос. университета. Вып. 620).
138. Пономарева Г. М. И. Ф. Анненский и А. Н. Веселовский: (Трансформация методологических принципов академика Веселовского в «Книгах 'отражений» И. Анненского) // Труды по русской и славянской филологии: Литература и публицистика: Проблемы взаимодействия. – Тарту, 1986. – С. 84-93. (Ученые записки Тартус. гос. Университета. Вып. 683).
139. Пономарева Г. М. Критическая проза И. Ф. Анненского (Проблема генезиса): Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук. – Тарту, 1986. – 16 с.
140. Пономарева Г. М. Понятие предмета и метода литературной критики в критической прозе Иннокентия Анненского // А. Блок и основные тенденции литературы нач. XX в. / Блоковский сборник. Вып. 7. – Тарту, 1986. – С. 124-136. (Учен. зап. Тартус. гос. университета. Вып. 735).
141. Пономарева Г. М. «Книги отражений» И. Анненского и критика А. Григорьева // Иннокентий Анненский и русская культура XX века. – СПб., 1996. – С. 86-94.
142. Потебня А. А. Эстетика и поэтика. – М., 1976. – 615 с.

143. Представление «Реса» в СПб 1-ой гимназии // Гермес. – 1910. - № 5. – С. 151-152.
144. Представления комедии Аристофана в С.-Петербурге // Гермес. – 1910. - № 20. – С. 537-538.
145. Преображенский А. Теория словесности для средних учебных заведений (Начала эстетики, риторики и поэтики). – М., 1905. – VII + 168 с.
146. Пресняков О. П. А. А. Потебня и русское литературоведение к. XIX – нач. XX века. – Саратов, 1978. – 229 с.
147. Пресняков О. П. Поэтика познания и творчества: Теория познания А. А. Потебни. – М., 1980. – 218 с.
148. Программа по литературе для старшей школы / Под ред. В. Г. Маранцмана. – СПб., 1998. – 264 с.
149. Программа по литературе. 5-9 классы / Под ред. В. Г. Маранцмана. – СПб., 1998. – 184 с.
150. Программы русского языка и словесности в средних учебных заведениях Министерства Народного Просвещения и объяснительные к ним записки // ЖМНП. – 1912. - Ч. 40, июль. Отд. I. - С. 68-88.
151. –р- [Варнеке Б. В.] Рец. на кн.: И. Ф. Анненский. Царь Иксион. – СПб., 1902 // Филологическое обозрение. – 1902. – Т. 20. Отд. II. – С. 33-49.
152. –р- [Варнеке Б. В.] Рец. на кн.: Меланиппа-философ. Трагедия Иннокентия Анненского. – СПб., 1901 // Филологическое обозрение. – 1902. – Т. 20, кн. 2. Отд. II. – С. 86-109.
153. Рез З. Я. Методика работы над лирикой Пушкина в школе // Пушкин в школе / Под ред. В. Я. Коровиной. – М., 1978. – С. 189-203.
154. Роткович Я. А. Очерки по истории преподавания литературы в русской школе. – М., 1953. – 352 с.

155. Роткович Я. А. Вопросы преподавания литературы. Историко-методические очерки. – М., 1959. – 358 с.
156. Рубакин Н. Этюды по психологии читательства // Русская школа. – 1910. - № 11 – С. 153-188; № 12. – С. 148-177.
157. Русские методисты-словесники в воспоминаниях. – М., 1969. – 216 с.
158. Рыбникова М. А. Эстетическое восприятие природы учащимися // Вестник воспитания. – 1917. - № 8/9. - С. 32-61.
159. Сведения об Императорской Николаевской Царскосельской гимназии за 1896-1897 учебный год. - СПб, 1897. – 82 с.
160. Сведения об Императорской Николаевской гимназии в Царском Селе. 1898-1899 уч. год. - СПб, 1900. – 161 с.
161. Сигал Л. М. Проблемы преподавания литературы в трудах прогрессивных русских методистов к. XIX – н. XX вв. – Куйбышев, 1986. – 54 с.
162. Сквозь даль времен. Учебник по литературе второй половины XIX века. Для 10 класса / Под ред. В. Г. Маранцмана. – СПб., 1996. Часть первая. – 448 с.; Часть вторая – 496 с.
163. Смирновский П. Теория словесности для средних учебных заведений. – М., 1900. – 146 + II с.
164. Соколов П. Сосі (сцена из комедии Плавта *Aulularia*) в исполнении учеников I СПб гимназии // Гермес. – 1908. - № 15. – С. 408-410.
165. Сосницкий А. Теория словесности. Курс средних учебных заведений. – М., 1908. – 150 с.
166. Становление методики преподавания русского языка как науки: к 150-летию выхода в свет книги Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844-1994): Тезисы докладов, прочитанных на научной конференции 25 ноября 1994 года на филфаке МГПУ им. В. И. Ленина. – М., 1995. – 51 с.

167. Степович А. И. 25-летие Коллегии Павла Галагана. – Киев, 1896. – 338 + 74 с.
168. Стефановский И. Н. Учебный курс теории словесности. – СПб., 1906. – IV + 113 с.
169. Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы. - СПб, 1864. – 392 с.
170. Стоюнин В. Я. Руководство для теоретического изучения литературы по лучшим образцам русским и иностранным. – СПб, 1879. – 189 с.
171. Тарасова И. А. Структура семантического поля в поэтическом идиостиле (на материале поэзии И. Анненского): Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук. – Саратов, 1994. – 17 с.
172. Тенянюк Ю. П. Эстетическая концепция А. А. Потебни: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук. – Киев, 1976. – 186 с.
173. Терентьева Н. П. Внеклассная работа по литературе. 5-8 классы. Жизнь и творчество Пушкина. - М., 1999. – 128 с.
174. Тименчик Р. Д. О составе сборника Иннокентия Анненского «Кипарисовый ларец» // Вопросы литературы. – 1978. - № 8. – С. 307-316.
175. Тименчик Р. Д. Поэзия Анненского в читательской среде 1910-х гг. // А. Блок и его современники / Блоковский сборник. Вып. 6. – Тарту, 1985. – С. 101-116. (Учен. зап. Тартус. гос. университета. Вып. 680).
176. Тименчик Р. Д. Иннокентий Анненский и Николай Гумилев // Вопросы литературы. – 1987. - № 2. – С. 271-278.
177. Тименчик Р. Д. Устрицы Ахматовой и Анненского // Иннокентий Анненский и русская культура XX века. - СПб, 1996. - С. 50-54.

178. Титова Р. А. Актуальные проблемы методического наследия В. П. Острогорского: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Л., 1981. – 18 с.
179. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. - Л., 1948. – 400 с.
180. Трагедия Эврипида «Рес» на ученической сцене // Педагогический еженедельник. – 1896. - № 9. – С. 96-98; № 10. – С. 106-108.
181. Тростников М. В. Идиостиль И. Анненского: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук. - М., 1990. – 16 с.
182. Трофимов М. Хрестоматия и сведения по теории словесности. Курс средних классов. – СПб., 1908. – 559 с.
183. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства Народного Просвещения. - СПб, 1890. – 180 с.
184. Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства Народного Просвещения. - СПб, 1877. – 150 с.
185. Федоров А. В. Стиль и композиция критической прозы Анненского // Анненский И. Ф. Книги отражений. М., 1979. – С. 543-576.
186. Федоров А. В. Иннокентий Анненский. Личность и творчество. - Л., 1984. – 255 с.
187. Федоров А. В. Иннокентий Анненский – лирик и драматург// Иннокентий Анненский. Стихотворения и трагедии. – Л., 1990. – С. 29.
188. Флеров А. П. Проект новой программы курса русской словесности // Педагогический сборник. – 1906. - №4. - С. 344-358.
189. Ф-нь А. [Фомин А.]. Ин. Анненский. Вторая книга отражений // Исторический вестник. – 1906. - № 11. – С. 691.

190. Фролова Г. А. Художественный мир Анненского и проблемы русской культуры: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук. – Волгоград, 1995. – 15 с.
191. Харджиев Н. Заметки о Маяковском // Новое о Маяковском. – М., 1958. – С. 397-430. (Литературное наследство. Т. 65. Ч. 1).
192. Ходасевич Вл. Об Анненском // Литературное обозрение. – 1988. - № 8. – С. 107-112.
193. Холодняк И. И. Рец. на кн.: И. Ф. Анненский. Театр Еврипида. Т. 1. – СПб., 1907 // ЖМНП. – 1909. – Ч. 22, июнь. Отд. III. – С. 86-89.
194. Хохулина А. Н. Лингвопоэтика И. Анненского: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук. – СПб., 1997. – 18 с.
195. Хоцянов К. Несколько слов о новой программе русского языка и словесности // Педагогический сборник. – 1907. - № 10. – С. 299-310.
196. «Царь Эдип» в исполнении учеников Рижской городской гимназии // Педагогический еженедельник. – 1895. - № 14. – С. 142-143.
197. Цыбульский С. По поводу представления софокловской «Электры» в училище при евангелическо-лютеранской церкви св. Анны в С.-Петербурге 6 января 1896 г. // Филологическое обозрение. – 1896. - Т. 10, кн.1. - С.172-176.
198. Цыбульский С.О. «Антигона» Софокла на сцене Петергофской гимназии Императора Александра II // Гермес. – 1908. - № 2. – С.54-55.
199. Черный К. М. Поэзия Иннокентия Анненского: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук. – М., 1973. – 24 с.
200. Черняев П. Юбилей Варшавской IV мужской гимназии. К истории постановки классических спектаклей в средней школе // Гермес. – 1912. - № 19. – С. 521-527.

201. Чертов В. Ф. Учебники по теории словесности в русской школе 2-ой половины XIX – нач. XX в. // Актуальные вопросы русской филологии и методики ее преподавания. Тезисы докладов научной конференции. – Сыктывкар, 1993. – С 61-62.
202. Чертов В. Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. – М., 1994. – 127 с.
203. Чертов В. Ф. Два направления в школьном преподавании словесности в конце XIX – н. XX века // Становление методики преподавания русского языка как науки: к 150-летию выхода в свет книги Ф. И. Бусласва «О преподавании отечественного языка» (1844-1994): Тезисы докладов, прочитанных на научной конференции 25 ноября 1994 года на филфаке МГПУ им. В. И. Ленина. – М., 1995. – С. 50-51.
204. Чертов В. Ф. Литература как предмет преподавания в русской школе XIX – начале XX вв. (Истоки, эволюция, концепции учебного курса): Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. доктора пед. наук. - М., 1995. – 40 с.
205. Чертов В. Ф. Основные этапы развития методики преподавания литературы // Методика преподавания литературы: Пособие для студентов и преподавателей в двух частях / Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. Часть 1. – М., 1995. – С. 9-68.
206. Чехов П. В. Свободная школа: Опыт организации средней школы нового типа. - М., 1907. – 39 с.
207. Шелогурова Г. Н. Идеино-эстетические функции мифа в драматургии И. Анненского: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук. – М., 1988. – 23 с.
208. Шепелев Н. П. Несколько слов по поводу школьного представления «Троянок» Эврипида // Ученические спектакли в женской классической гимназии. – М., 1897. – С. 45-58.

209. Шереметевский В. П. Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении // Шереметевский В. П. Статьи по методике начального преподавания русского языка. Пособие для 8-х классов женских гимназий., - М., 1910. - С. 49-81.
210. Эмбе Е. «Антигона» Софокла на сцене Вознесенской женской гимназии // Гермес. – 1912. - № 8. – С. 221-222.
211. Эрберг К. О воздушных мостах критики // Эрберг К. Цель творчества. – М., 1913. – С. 217-229.
212. Эткин М. Г. Русская переводная поэзия XX века // Мастера поэтического перевода. XX век. – СПб., 1997. – С. 5-54.
213. Яблонко Б. П. И. Ф. Анненский (К 30-летию со дня смерти). – Баку, 1940. – 24 с.
214. Яковлев В. А. Учебный курс теории словесности. – СПб., 1898. – V + 155 с.
215. Янишевский А. О любительских спектаклях в кадетских корпусах // Педагогический сборник. – 1908. – Ч. 10. – С. 303-308.
216. Tucker Janet C. Innokentij Annenskij and the Acmeist doctrine. - Columbus (Ohio): Slavica publ., 1986. – 194 с.