

Юлия Сафронова

ПРЕПОДАВАНИЕ СЛОВЕСНОСТИ В ПОРЕФОРМЕННОЙ ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕГО СООБЩЕСТВА (1867–1874 ГГ.)

Сафронова Юлия Александровна, кандидат исторических наук, доцент Европейского университета в Санкт-Петербурге, jsafronova@eu.spb.ru

Аннотация: Статья посвящена преподаванию словесности в православных духовных семинариях после реформы 1867 г. В ней проанализированы взгляды чиновников Синода и представителей духовного сословия на курс словесности как на инструмент воспитания будущих пастырей церкви, зафиксированные в проекте устава 1862 г. и уставе 1867 г. Дидактические идеи членов Учебного комитета Синода и преподавателей семинарий рассматриваются на основе «Объяснительной записки к программе теории словесности». Реализация этих идей в классе анализируется на примере Архангельской духовной семинарии, где два последовательно сменившихся преподавателя, принадлежавших к разным поколениям, пытались примирить требования программы с рекомендованными учебными пособиями, которые ей не соответствовали. В результате курс словесности превращался в пространство импровизации, где выбор текстов и методов преподавания зависели от личных склонностей педагога, его знаний дидактической литературы, доступности и количества книг в семинарской библиотеке. Восприятие семинаристами курса словесности рассматривается на основе переписки и материалов семинарского рукописного журнала «Развитие». В заключении делается вывод, что программа преподавания словесности, утвержденная при реформировании духовной школы, находилась в русле передовых педагогических идей, разрабатываемых в это время для светского образования. Несмотря на это, семинаристы скептически относились к формату

Safronova Julia Alexandrovna, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of European University at St. Petersburg; jsafronova@eu.spb.ru

Abstract. The article focuses on the literary education in Orthodox theological seminaries after the reform of 1867. It analyzes the views of the Holy Synod officials and clergy on the course of literature as an instrument for education of future pastors of the church recorded in the draft charter of 1862 and the charter of 1867. Didactic ideas of the members of the Educational Committee and seminary teachers are considered on the basis of the "Explanatory Note to the Program of the Theory of Literature". The implementation of these ideas in the classroom is analyzed using the example of the Arkhangelsk Theological Seminary, where two teachers belonging to different generations tried to reconcile the requirements of the program and the recommended textbook that did not correspond to each other. As a result, the course of literature turned into a space of improvisation, where the choice of texts and teaching methods depended on the teacher's personal inclinations, his knowledge of didactic literature, and the availability and number of books in the seminary library. The perception of the course by seminarians is considered on the basis of correspondence and materials from the seminar's handwritten journal "Razvitiye". It is concluded that the program of teaching literature approved during the reform of the theological school was in line with the advanced pedagogical ideas developed at that time for secular education. Despite this fact, the seminarians were skeptical about the format and content of the course because of a general negative attitude towards spiritual education and hostility towards a particular teacher.

и содержанию курса, на что влияло как общее негативное отношение к духовному образованию, так и неприязнь к конкретному учителю. Запрос на теорию словесности они удовлетворяли в рамках самообразования, ориентируясь на статьи критиков демократических журналов и не подозревая, что официальная программа, которую они отвергали, во многом восходит к той же школе изучения и преподавания словесности.

Ключевые слова: история чтения, история образования, интерпретирующие сообщества, преподавание словесности, реформа духовно-учебных заведений 1867 г., духовная семинария.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-00520, <https://rscf.ru/project/23-18-00520/>

DOI: 10.33280/3034-3216.2024.79.66.003

They satisfied the request for the theory of literature within the framework of self-education by focusing on the articles of critics of democratic journals and not suspecting that the official program they rejected in many aspects goes back to the same school of studying and teaching literature.

Keywords: history of reading, history of education, interpretive communities, literary education, reform of theological educational institutions of 1867, theological seminary.

Julia Alexandrovna Safronova

Teaching literature in the post-reform theological seminary: formation of an interpretive community (1867-1874)

История чтения в качестве самостоятельного направления возникла почти сорок лет назад¹, однако долгое время ее достижения оставались невидимыми для соприкасающихся исследовательских полей, таких как история книжного дела или история образования. Показательно, что статья, призывающая исследователей образования обратить внимание на историю чтения, появилась только в 2007 г. Ее автор, британский историк Джонатан Роуз, указал на два ключевых факта: во-первых, «любое образование включает в себя некоторые формы чтения, а именно расшифровку и извлечение информации из текста», и, во-вторых, «интеллектуальный опыт настоящих учеников» может быть очень далек от того, что предполагают министерские бюрократы, создающие программы, и учителя, работающие с ними². В свою очередь история образования важна для изучения практик чтения, поскольку может предложить ответ на вопрос, каким образом формируются конвенциональные представления о текстах и навыки их интерпретации, разделяемые членами интерпретирующего сообщества как его понимает С. Фиш³.

Одной из тем, изучаемых на стыке истории чтения и истории образования, стала тема формирования в XIX в. национального канона литературы и его использование в образовательных

-
- 1 *Darnton R. First Steps Toward a History of Reading // Australian Journal of French Studies. 1986. № 23. P. 5–30.*
 - 2 *Rose J. The History of Education as the History of Reading // History of Education. 2007. Vol. 36. № 4–5. P. 595.*
 - 3 *Fish S. Is There A Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities. Cambridge, 1982. P. 147–174.*

практиках современных национальных государств⁴. Как показывает А. Вдовин, в Российской империи во второй половине XIX в. решение министра народного просвещения Д. А. Толстого классифицировать учебные планы, запретив изучение в школе текстов, написанных после Н. В. Гоголя, привело к «сакрализации современной литературы», инструментом проникновения которой в класс стали хрестоматии⁵. Неясный статус текстов, отрывки из которых печатались в хрестоматиях, превращал их изучение как для учителей, так и для учеников в пространство эксперимента: они могли «...читать; обсуждать; не читать; не обсуждать; обсуждать, не читая; прочесть, но так и не узнать источник, прочесть и найти полный текст и т. д.»⁶.

Перечисленный спектр возможностей верен не только для чтения хрестоматийных текстов, но в целом для преподавания словесности. Изучение нормативных текстов, таких как официальные программы или утвержденные учебные пособия, только отчасти способно решить задачу реконструкции подлинных практик чтения в официальной школе. Последние мало представлены в источниках, в отличие от чтения литературы запрещенной, за чем пристально следила политическая полиция. Так, исследователи чтения гимназистов и реалистов второй половины XIX в. Р. Лебов и А. Вдовин сетуют на то, что от школьных сочинений, которые могли бы сказать о «стандартных интерпретациях текстов и отклонениях от них» в архивах сохранились только темы⁷.

Увидеть не только официальные программы и учебники, но также методы преподавания конкретных учителей и реакцию на них учеников можно, если переключить внимание со светской школы на духовную. Реформа духовного образования 1867 г., готовившаяся на протяжении 1860-х гг., сделала чтение книг одним из главных инструментов воспитания будущих пастырей церкви. Вследствие пристального внимания реформаторов к чтению вообще и к урокам словесности в частности в нашем

4 Vdovin A. "Dmitry Tolstoy's Classicism" and the Formation of the Russian Literary Canon in the High School Curriculum // *Ab Imperio*. 2017. № 4. P. 110–114.

5 Вдовин А. Современная русская литература в хрестоматиях 1843–1904 годов и литературный канон // *Quaestio Rossica*. Т. 8. 2020. №. 1. С. 99.

6 Там же. С. 98.

7 Leibov R., Vdovin A. What and How Russian Students Read in School, 1840–1917 // *Reading Russia: A History of Reading in Modern Russia* / ed. D. Rebacchini, R. Vassena. Vol. 2. Milano, 2020. P. 270.

распоряжении оказались разнообразные источники, включая отчеты учителей, ректоров, ревизоров Учебного комитета Синода, а также выдержки из сочинений семинаристов. Сопоставить процессы в духовной школе с тем, что происходило в светской, тем более важно, что во главе Синода с 1865 г. стоял одиозный автор «классической» реформы 1871 г. Д. А. Толстой, возглавивший Министерство народного просвещения в 1866 г. При этом одной из задач реформы духовного образования было сближение с программой гимназии первых четырех классов семинарии, видевшихся реформаторам общеобразовательными⁸.

Настоящая работа начинается с анализа представлений о задачах курса словесности в духовной школе, как они были зафиксированы в нереализованном проекте 1862 г. и принятом уставе 1867 г. Дискуссия о методике преподавания этого предмета рассматривается на основе «Объяснительной записки к программе курса теории словесности», в которой отражены предложения преподавателей семинарий, направленные в Учебный комитет. Для исследования реализации программы в первые годы после реформы был выбран кейс Архангельской духовной семинарии, документы которой фиксируют взгляды на преподавание словесности ректора, педагогического собрания правления и двух преподавателей словесности, Л. К. Корятова и Н. В. Кубинцева, принадлежавших к разным поколениям. Эти данные дополнены отчетами о двух ревизиях, проведенных в 1870 и 1875 гг. членами Учебного комитета С. В. Керским и М. Х. Григоревским. Наконец, результаты обучения рассмотрены на основе текстов учащихся — переписки и материалов рукописного журнала «Развитие», номера которого были созданы семинаристами весной 1874 г. Вместе это дает возможность поставить вопрос о том, как и в каком виде навыки интерпретации, которые формировала официальная духовная школа, могли включаться в правила обращения с текстами, лежавшие в основе интерпретирующего сообщества, каким было поколение 1870-х гг.

Реформа среднего духовного образования обсуждалась на протяжении 1860-х гг., однако первый вариант устава, подготовленный в 1862 г., был слишком консервативным и к тому же

8 Сушко А. В. Духовные семинарии в пореформенной России (1861–1884 гг.). СПб., 2010. С. 35.

экономически нецелесообразным⁹. Новый устав был утвержден только в 1867 г., но и он не предполагал немедленного преобразования всех учебных заведений. Первые 8 семинарий перешли на новые программы в 1869 г., полностью реформа была завершена к 1873 г.¹⁰ Временной лаг позволил Учебному комитету подготовить примерные программы курсов, но не учебные пособия к ним. До утверждения в 1872 г. учебника В. Я. Стоюнина «Руководство для теоретического изучения литературы» в редакции для духовных семинарий преподавание словесности в значительной мере было результатом импровизации учителей, в один голос критиковавших предложенный им в качестве временной меры учебник К. П. Петрова «Опыт краткого изложения теории словесности» (1867). Это обусловило разнообразие практик чтения и интерпретации текстов, вынесенных учениками из духовных учебных заведений в начале 1870-х гг.

Проект устава 1862 г. не придавал большого значения словесности («не имея особенно важного значения как наука...»), а также не рассматривал историю литературы в качестве самостоятельного предмета. Курс словесности должен был формировать у духовных воспитанников умение «правильно, свободно, вразумительно и отчетливо выражать свои мысли изустно и на бумаге о всех предметах, а особенно навык беседовать об истинах веры и христианского благочестия»¹¹. По-видимому, семинаристы должны были в основном читать духовную литературу, на примере которой они могли тренироваться в составлении проповедей. Председатель комитета, работавшего над реформой, архиепископ Херсонский Дмитрий (Муретов) предлагал уделить «особое внимание» произведениям «древней русской духовной литературы»¹². Чтение светских текстов должно было служить «разностороннему развитию ... словесной способности», при их изучении ученикам следовало «обсуживать словесные произведения по правилам здравого вкуса»¹³. Последний пассаж

9 Сушко А. В. Духовные семинарии в пореформенной России. С. 25–26.

10 Там же. С. 31.

11 Журнал комитета о преобразовании духовных училищ, 1862 // Отдел рукописей Российской национальной библиотеки (ОР РНБ). Ф. 573. Оп. 1. Д. А1/82. Л. 63.

12 Донесение Синоду архиепископа Херсонского Дмитрия, 1862 // ОР РНБ. Ф. 573. Оп. 1. Д. А1/82. Л. 94.

13 Журнал комитета о преобразовании духовных училищ, 1862. // ОР РНБ. Ф. 573. Оп. 1. Д. А1/82. Л. 63.

свидетельствует, что члены комиссии находились вне педагогической дискуссии, участники которой в это время бурно обсуждали задачи и методику преподавания словесности¹⁴. С их точки зрения, интерпретация текстов не требовала специальных навыков, а только начитанности и высокой нравственности. Вынося суждение о том или ином тексте, семинаристы должны были использовать евангельские ориентиры из послания к Филиппийцам: «...елика суть истинна, елика честна, елика праведна, елика пречиста, елика прелюбезна, елика доброхвальна (Филипп. 4: 8)»¹⁵. Фактически словесность в проекте 1862 г. была базой для гомилетики и не имела самостоятельного значения в глазах синодальных реформаторов.

Устав 1867 г., разработанный новой комиссией в кратчайшие сроки, сделал первые четыре класса семинарии общеобразовательными, а окончивших их семинаристов приравнял по статусу к выпускникам гимназий, имевшим право на поступление в университет. Такой подход повлиял на преподавание словесности: курс был разделен на две части — теорию словесности в первом классе и историю русской литературы во втором, по три урока в неделю на каждый¹⁶. Для подготовки программы Учебный комитет запросил предложения непосредственно от преподавателей семинарий, идеи которых затем были обобщены в «Объяснительной записке к программе теории словесности».

Записка зафиксировала критическое отношение учителей к «схоластическому учению в виде риторики Кошанского»¹⁷, воплотившему риторическую парадигму в интерпретации текстов¹⁸, господствовавшую в первой половине XIX в.¹⁹ В то же

14 *Leibov R., Vdovin A. What and How Russian Students Read in School. P. 271–275.*

15 Журнал комитета о преобразовании духовных училищ, 1862. // ОР РНБ. Ф. 573. Оп. 1. Д. А1/82. Л. Л. 63.

16 Устав православных духовных семинарий. Б. м., 1867.

17 Объяснительная записка к программе теории словесности для духовных семинарий // Научно-справочная библиотека Российского государственного исторического архива (НСБ РГИА). Печатные записки. Папка 5461. С. 7.

18 Р. Лейбов и А. Вдовин пишут, что основной идеей нового подхода был отказ от филологических штудий в пользу реализации педагогических и этических задач: «...изучение литературных текстов ради личной самореализации и самоисправления — *воспитания* (курсив авторов. — Ю. С.)» (*Leibov R., Vdovin A. What and How Russian Students Read in School. P. 267*).

19 «Общая риторика» Н. Ф. Кошанского впервые была издана в 1829 г. и затем многократно переиздавалась.

время они выступали за сохранение привычного метода преподавания, ставившего во главу угла изучение филологической теории, которая затем иллюстрировалась примерами²⁰. Только «небольшая часть программ» демонстрировала знакомство учителей духовной школы с дискуссией о способах преподавания словесности. Записка упоминала радикальные предложения некоторых педагогов избавиться от формального анализа текстов и отдать предпочтение «эстетическому и нравственному развитию детей» через «непосредственное действие» на них читаемого произведения. С точки зрения Учебного комитета, такие взгляды стали результатом «недавно возникшего и не успевшего вполне определиться способа преподавания словесности»²¹, т. е. революционных идей передовых педагогов 1860-х гг. В. П. Скопина, В. И. Водовозова, В. Я. Союнина²². Чиновники Синода полагали такой подход «достойным уважения в практическом отношении», но нецелесообразным: «...все наши замечания и выводы, делаемые при всяком отдельном случае, останутся разъединенными, бессвязными и едва ли вразумительными, если не будут приведены в порядок»²³.

В результате утвержденная Учебным комитетом программа изучения словесности была не близка ни консервативным учителям, ни новаторам. Она сохранила филологическое понимание словесности, включавшее в себя объяснение «состава сочинений относительно идеи, содержания, изложения, выражения и особенных свойств родов и видов поэзии», но при этом требовала вести уроки «практическим методом», т. е. сначала читать и разбирать текст, а затем формулировать на его основе теоретические положения²⁴. В качестве руководства Учебный комитет смог предложить только второе издание учебника К. П. Петрова, содержание которого не совпадало с программой. К тому же учебник не давал материалов для реализации практического метода: «...написан неясно и отвлеченно, нет в нем ни приме-

20 Объяснительная записка к программе теории словесности // НСБ РГИА. Печатные записки. Папка 5461. С. 8.

21 Там же. С. 9.

22 См.: *Leibov R., Vdovin A. What and How Russian Students Read in School*. P. 271.

23 Объяснительная записка к программе теории словесности // НСБ РГИА. Печатные записки. Папка 5461. С. 10.

24 Там же.

ров, ни разбора их»²⁵. В результате учителя вынуждены были заменять целые разделы выдержками из других учебников или собственными записками.

В качестве пособий программа рекомендовала «Материалы для учебной теории словесности» А. П. Смирнова (1858) и хрестоматии А. Д. Галахова и А. Г. Филонова²⁶. Учителя сами должны были выбирать из них или других имеющихся у них книг примеры для разборов, т. к. программа содержала конкретные указания только в разделе «Роды и виды поэтических произведений», где были даны примеры «классического» («Илиада», «Одиссея»), «ложноклассического» («Освобожденный Иерусалим» Торквато Тассо, «Россиада» М. М. Хераскова) и «художественного новейшего» (не перечисленные конкретно произведения Пушкина, Лермонтова и Гоголя) эпоса. Кроме этого списка, программа упоминала еще четырех авторов: Ф. Шиллера, И.-В. Гёте и В. А. Жуковского в качестве сочинителей баллад и Д. В. Григоровича как автора идиллического романа²⁷. В остальном записка требовала, чтобы тексты соответствовали изучаемому отделу словесности и не нуждались в пояснениях «по существу»: «...не должны быть случайными из попавшейся под руку книги»²⁸.

Учебный комитет корректировал только самые вопиющие отклонения от программы, причем как излишне либеральные поползновения одних педагогов, так и консервативные установки других. В феврале 1870 г. циркулярно было запрещено использовать на уроках статьи В. Г. Белинского и Н. А. Добролюбова²⁹. В июне 1871 г. в указе «О принятии мер к возвышению уровня познаний воспитанников семинарий» Синод начал борьбу со «все еще сохраняющейся привычкой считать сочинения некоторых авторов, напр[имер] Гоголя, запрещенными для воспитанни-

25 Отчет о состоянии православной Архангельской духовной семинарии по учебной и нравственной частям за 1869/70 учебный год // Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 802. Оп. 9. Д. 1. Л. 384.

26 Объяснительная записка к программе теории словесности // НСБ РГИА. Печатные записки. Папка 5461. С. 6.

27 Программа теории словесности для духовных семинарий // НСБ РГИА. Печатные записки. Папка 5461. С. 6.

28 Объяснительная записка к программе теории словесности // НСБ РГИА. Печатные записки. Папка 5461. С. 11.

29 Циркулярный указ Святейшего Синода, 11 февраля 1870 // РГИА. Ф. 797. Оп. 40. Д. 37. Л. 1-1 об.

ков»³⁰. В большинстве случаев, однако, учителя были ограничены не распоряжениями из Петербурга, а бедностью семинарских библиотек. Предпочтение отдавалось хрестоматиям, поскольку это был самый дешевый способ получить достаточное количество текстов для разбора в классе. Благодаря этому семинаристы оказались включены в общий круг читателей второй половины XIX в., знавших канон школьной литературы по отрывкам, подобранным составителями хрестоматий³¹.

В 1867 г. правление Архангельской духовной семинарии учредило собрания для обсуждения методов преподавания. Их участники были ориентированы на передовую педагогическую мысль: перед заседаниями они читали «статьи, касающиеся преподавания той или другой науки, а некоторые прочитывались в самом собрании». Так, учителю словесности было рекомендовано «иметь в виду статью Варнина о преподавании изученной словесности в „Православном обозрении“ за 1860 год»³². В результате архангелогородцы примкнули к немногочисленной группе, ратовавшей за «практический метод» преподавания. Для его реализации правление постановило выписать «нужную для этого русскую хрестоматию»³³. В дополнение к ней преподаватель словесности Л. К. Корытов использовал на уроках для объяснения «своих повествования и описания» текст «Разрушение Иерусалима Римлянами», взятый им из «Журнала для детей» М. Б. Чистякова³⁴. Позднее его ученик Петр Иванов вспоминал об опыте чтения этого журнала в связи с романом Э. Эркмана и А. Шатриан «На рассвете»: «Теперь я ни за что не поверю, что 1 фр[анцузская] революц[ия] принесла вред. А Мария Антуанетта, которая описывается такую доброю в „Несчастном семействе“ („Журнал для дет[ей]“), чистая развратница»³⁵.

30 Журнал педагогического собрания правления Архангельской духовной семинарии, 4 августа 1871 // Государственный архив Архангельской области (ГААО). Ф. 73. Оп. 1. Д. 445. Л. 223 об.

31 Вдовин А. Современная русская литература в хрестоматиях. С. 85–101.

32 Отчет о состоянии Православной архангельской духовной семинарии по учебной и нравственной частям за 1867/68 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 1. Лл. 11–12.

33 Там же. Л. 10 об.

34 Отчет о состоянии Православной архангельской духовной семинарии... за 1869/70 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 1. Л. 385.

35 Памятная книжка Петра Иванова, 1870 // РГИА. Ф. 1410. Оп. 1. Д. 62. Л. 67.

В январе 1870 г. ревизор учебного комитета С. В. Керский обнаружил, что на уроках словесности архангельские семинаристы не читают тексты сами, а слушают учителя, так как хрестоматия в учебном заведении была одна. Результаты он описал на примере урока о гиперболе: наставник прочитал басню И. А. Крылова «Любопытный», объяснил малоизвестные слова «кунсткамера» и «коралл», «потом только указал на гиперболические выражения» и в конце разъяснил «нравоучительное значение басни»³⁶. Проблема с обеспечением учеников пособиями была решена после ревизии экстренной покупкой хрестоматий Галахова «на суммы, предназначенные на содержание учеников»³⁷.

Пожилой наставник Л. К. Корятов, уже находившийся в отставке по выслуге лет, преподавал словесность до октября 1870 г. С. В. Керский писал, что увиденный им в классе способ преподавания «непедагогичен», а сам наставник «не мог уже найти в себе необходимых сил и энергии к успешному прохождению учебного поприща»³⁸. Несмотря на все декларации о пользе практического метода, ученики Корятова «рабски» заучивали правила и примеры к ним, пользуясь записками наставника. В классе он «изустно» рассказывал то, что вечером семинаристы заучивали по запискам: «...ничего больше ни относительно теоретического разъяснения, ни относ[ительно] образцов-примеров нет, что в записях, то и в изустных объяснениях»³⁹. При этом экземпляров учебника Петрова в классе было достаточно — 34 книги на 38 человек, в то время как по алгебре их было 14, а по греческому языку 3⁴⁰. Скорее всего, архангельские семинаристы действительно не могли учиться по Петрову, так как не понимали слишком отвлеченный текст. Во время ревизии С. В. Керский попросил нескольких учеников прочитать и пересказать своими словами § 34 из учебника. 18-летний ученик, «не дурно» учившийся, не смог не просто пересказать своими словами отрывок,

36 Материалы к отчету о ревизии Архангельской духовной семинарии, 1870 // РГИА. Ф. 802. Оп. 17. Д. 38. Л. 114.

37 Отчет о состоянии Православной архангельской духовной семинарии... за 1870/71 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 1. Л. 56.

38 Керский С. В. Преобразование духовно-учебных заведений Архангельской епархии (в 1870 г.). СПб., 1870. С. 33.

39 Материалы к отчету о ревизии Архангельской духовной семинарии, 1870 // РГИА. Ф. 802. Оп. 17. Д. 38. Л. 114.

40 Там же. Л. 87 об.

но даже «буквально прочитав» его, хотя до этого выучил текст «твердо, слово в слово». Для ревизора этот эпизод послужил указанием на неумение семинаристов «углубляться в смысл читаемого», а не для оценки качества утвержденного Учебным комитетом пособия⁴¹.

Нельзя сказать, чтобы Л. К. Корятов в принципе не пытался выполнить указания программы по поводу «практического метода». Например, он использовал только что вышедшую работу В. И. Водовозова «Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии» (1868) при изучении темы «исторические сочинения». Ученики сравнивали рассказ о мщении княгини Ольги древлянам по Нестору, Карамзину и Соловьеву⁴². Однако и в этом случае они изучали тексты со слуха в классе. Также Л. К. Корятов дополнял курс «Руководством к изучению словесности и практическому упражнению в сочинениях» М. Ф. Архангельского (1857). Этот учебник профессора Санкт-Петербургской духовной академии был раскритикован Н. А. Добролюбовым на страницах «Современника» из-за «бесхарактерности воззрений» и случайного набора образцовых текстов, объединившего Байрона с русским поэтом второй половины XVIII в. Е. И. Костровым⁴³. Пособие — один из редких примеров упоминания вынесенного с уроков знания в переписке семинаристов. 9 декабря 1871 г. Петр Иванов иронизировал над конвенциями эпистолярного жанра: словесность Архангельского научила его, что «сначала нужно писать о том лишь, к которому пишешь. Ну как же говорят, что от ней нет пользы?»⁴⁴. По-видимому, он знал о репутации учебника, даже если не читал рецензии.

В октябре 1870 г. Л. К. Корятова сменил Н. В. Кубинцев, только что закончивший курс в Казанской духовной академии. У ректора семинарии архимандрита Доната (Бабина-Соколова) было свое видение идеального преподавателя: он

41 Керский С. В. Преобразование духовно-учебных заведений Архангельской епархии (в 1870 г.). С. 33.

42 Отчет о состоянии православной Архангельской духовной семинарии по учебной и нравственной частям за 1869/70 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 1. Л. 385.

43 Добролюбов Н. А. [Рец. на:] Руководство к изучению словесности и к практическому упражнению в сочинениях // Современник. 1858. № 1. С. 43–51.

44 Иванов П. А. — Нахорову В. А., 9 декабря 1871 // Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 112. Оп. 2. Д. 1676. Л. 4 об.

должен был хорошо знать образцы литературных произведений, «быстро и логически извлекать из них, при живом участии учеников, нужные положения», «прямо посмотреть на дело и метко выражать свои понятия о предмете»⁴⁵. Новый учитель этим качествам соответствовал не вполне, поскольку впервые столкнулся с «практическим методом», к которому духовная академия его не подготовила. В результате он не успевал выполнять программу, так как тратил немало времени на «разъяснение многих мест» учебника Петрова. В дополнение к учебнику семинаристам были выданы рукописные записки «об описательных и повествовательных сочинениях, о родах и видах поэтических произведений», составленные учителем. Главное затруднение у Кубинцева вызывали разборы: «...выбор образцов не всегда был пригоден для цели и выводы из лучших образцов теоретических положений науки не всегда были понятны ученикам»⁴⁶. Последнее ректор объяснял не только неопытностью наставника, но и «недостаточной приемлемостью учеников»⁴⁷, причину которой он видел в плохой подготовке детей в духовных училищах. Так, на приемных экзаменах в семинарию осенью 1872 г. «...один из лучших писак обнаружил достаточно умения написать прочитанное языком синтаксически правильным, но на одной странице сделал 16 ошибок против знаков препинания»⁴⁸.

Ректор рекомендовал Н. В. Кубинцеву брать разборы из книги В. Я. Стоюнина «Руководство для теоретического изучения литературы по лучшим образцам русским и иностранным» (1869)⁴⁹, представлявшей собой последнее слово педагогической мысли. С точки зрения В. Я. Стоюнина, одного из основоположников «этической педагогики», учащиеся должны были выносить моральные суждения о поступках героев и концентрироваться на этических компонентах литературных сочинений,

45 Отчет о состоянии православной Архангельской духовной семинарии по учебной и нравственной частям за 1870/71 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 1. Л. 55.

46 Там же. Л. 55 об.

47 Там же.

48 Журнал педагогического собрания правления Архангельской духовной семинарии, 6 декабря 1872 // ГААО. Ф. 73. Оп. 1. Д. 451. Л. 194.

49 Отчет о состоянии православной Архангельской духовной семинарии по учебной и нравственной частям за 1870/71 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 1. Л. 55 об.

а не на их словесной и риторической форме⁵⁰. Сам Н. В. Кубинцев, как и Л. К. Корытов до него, предпочел пособие В. И. Водовозова, откуда он взял разделы об идее, содержании и изложении сочинения, разобранные на примере повести Н. В. Гоголя «Старосветские помещики»⁵¹. При этом учитель был вынужден в значительной мере перерабатывать пособие, подстраиваясь под требования семинарской программы. Если бы он точно следовал указаниям автора, ему пришлось бы дважды прочитать повесть в классе вслух, прежде чем переходить к разбору. С точки зрения Водовозова, учитель не должен был пересказывать содержание никакого произведения, потому что разбор деталей «скучен», если «гармоническое целое» не затронуло душу читателя⁵². Эти идеи невозможно было реализовать из-за нехватки времени, так что Кубинцев критиковал разборы Водовозова: «они или слишком длинны или эпизодически перебиты со многими другими разборами, которые приходилось опускать»⁵³. К сожалению, в отчете не указано, что именно выпускал учитель — «аналитический разбор» повести, которую автор пособия предлагал дробить на части и разделы, или характеристику жизни старосветских помещиков: «Совершенная неподвижность в их жизни ... никакой тревоги или борьбы, никакого умственного труда или малейшего напряжения мозга тут не существовало...»⁵⁴. В последнем случае подразумевалось воспитательное воздействие повести на учеников, которым описанная Н. В. Гоголем жизнь должна была казаться скучной и бездеятельной.

В 1872 г. из всего разнообразия имевшихся пособий по словесности Учебный комитет выбрал учебник В. Я. Стоюнина, новая редакция которого была подготовлена специально для духовных семинарий. В связи с этим в Архангельской семинарии в марте 1873 г. была собрана комиссия под председательством учителя гражданской истории И. И. Соколова, обсудившая переход на новый учебник. Педагоги отметили, что, хотя учебник

50 См.: *Leibov R., Vdovin A. What and How Russian Students Read in School*. P. 275.

51 Водовозов В. И. Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии. СПб., 1868. С. 1–23.

52 Там же. С. 3.

53 Отчет о состоянии православной Архангельской духовной семинарии по учебной и нравственной частям за 1873/74 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 1. Л. 233 об.

54 Водовозов В. И. Словесность в образцах и разборах. С. 20–21.

основан на применении «практического метода», его содержание не полностью соответствует программе. Более того, в учебнике встречались пассажи, немислимые в духовном образовании: «...стр. 41 учебника „типы“ строки 3, 4 и 5, где добродетели выводятся из недостаточного умственного развития»⁵⁵. Комиссия рекомендовала учителю выбросить все психологические рассуждения, расширить раздел об «Илиаде» и «Одиссее» и заменить разбор стихотворения М. Ю. Лермонтова «Ветка Палестины» на «более соответствующий» программе. В последнем случае они не увидели в стихотворении «идеал сочинения как в отношении содержания, так изложения и выражения с указанных программую сторон»⁵⁶. Этот случай особенно любопытен, так как показывает, насколько преподавательская практика могла быть далека от рекомендованных учебных пособий, а ученики зачастую не знали «хрестоматийных» текстов. В 1873 г. архангельские семинаристы все-таки познакомились с «Веткой Палестины». Н. В. Кубинцев в отчете за год писал, что он планировал начать уроки с разбора отрывка «Степь» Н. В. Гоголя, «но на первый раз ни у меня не нашлось этого описания, ни ученики его не имели. Таким образом и пришлось начать с того, что было отвергнуто — с разбора частей „Ветка Палестины“»⁵⁷. То же случилось с рекомендацией комиссии по поводу Гомера: оказалось, что в библиотеке семинарии не было «Одиссеи» на русском языке⁵⁸.

Подводя итог первому году официального преподавания по Стоюнину, ректор в отчете за 1872/73 уч. г. писал, что оно было «облегчено» появлением нового учебника⁵⁹. Мнение самого Н. В. Кубинцева по поводу ситуации, в которую его поставил Учебный комитет, было иным: «Нет ничего хуже для наставника разногласия между программой и учебником». Вместо того чтобы подбирать примеры и заниматься методическими вопросами, он был вынужден постоянно решать задачу, как примирить две противоречащие реальности: «Будет он (наставник. — Ю. С.)

55 Журнал педагогического собрания правления Архангельской духовной семинарии, 4 марта 1873 // ГАО. Ф. 73. Оп. 1. Д. 459. Л. 32 об.

56 Там же. Л. 26 об.

57 Журнал педагогического собрания правления Архангельской духовной семинарии, 1 октября 1874 // ГАО. Ф. 73. Оп.1. Д. 470. Л. 3 об.

58 Там же. Л. 2.

59 Отчет о состоянии православной Архангельской духовной семинарии по учебной и нравственной частям за 1872/73 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 1. Л. 179.

следовать программе, ученики ничего не находят в учебнике, станет штудировать учебник, уроки не оправдываются программой»⁶⁰.

Фактически Кубинцев по-прежнему занимался по книге В. И. Водовозова, которую дополнял работой В. Я. Стоюнина «О преподавании русской литературы» (1864), откуда брал некоторые разборы. Раздражение учителя по поводу официального учебника понятно, если учесть все использованные им дополнительные книги и проделанную работу по их подбору. В отчете были перечислены: «Материалы для учебной теории словесности» А. П. Смирнова (1858), «Стилистика» В. И. Класовского (1866), «Опыт исторической грамматики русского языка» Ф. И. Булаева (1859), «Очерки драматической поэзии Гарусова» (1862)⁶¹, хрестоматии Галахова и Филонова, и даже «отчет ревизора Керского по преобразованию Кавказской семинарии», откуда брались вопросы для разбора идиллии⁶². Сам учитель подготовил разборы стихотворений «Выхожу один я на дорогу» и «Дума» М. Ю. Лермонтова, оды «На рождение порфирородного отрока» Г. Р. Державина, «Первой олимпийской оды Гиерону Сиракузскому» Пиндара. В результате по учебнику были пройдены только описание («отчасти по замечаниям Галахова, общие описания — по учебнику»), историческое повествование, характеристики («типическое изображение жизни, внешнее изображение лица, историческая характеристика, характеристика события»), общие свойства эпоса, басня, отличие художественной лирики от народной⁶³, что составляло меньше половины программы. Всего за год на 93 уроках были разобраны 45 произведений, «...из них 4 или 5 отрывков, а остальные полные»⁶⁴.

Обобщая опыт преподавания словесности, ректор в отчете за 1873/74 гг. назвал главной проблемой нехватку времени в классе: из года в год учитель не выполнял программу. Сам

60 Журнал педагогического собрания правления Архангельской духовной семинарии, 1 октября 1874 // ГААО. Ф. 73. Оп.1. Д. 470. Л. 1-1 об.

61 Имеется в виду книга И. Д. Гарусова «Очерки литературы древних и новых народов: Пособие при изучении словесности в средних учебных заведениях. Вып. I. Поэзия драматическая» (1862).

62 Журнал педагогического собрания правления Архангельской духовной семинарии, 1 октября 1874 // ГААО. Ф. 73. Оп.1. Д. 470. Л. 6.

63 Там же. Л. 5 об. - 6 об.

64 Журнал педагогического собрания правления Архангельской духовной семинарии, 1 октября 1874 // ГААО. Ф. 73. Оп.1. Д. 470. Л. 7.

он полагал, что причина заключалась в излишнем увлечении Н. В. Кубинцева «подробностями анализа разбираемых образцов», из-за которого он не успевал делать теоретические выводы и повторять пройденное⁶⁵. Судя по отзыву ревизора М. Х. Григоревского, наблюдавшего уроки учителя в 1875 г., тот действительно старался придерживаться «практического метода», но иногда впадал в многословие⁶⁶. Сам наставник видел проблему в излишне обширной программе; решить ее могло только домашнее чтение: «Обязать все эти статьи прочитать независимо от тем (сочинений. — Ю. С.) и от времени до времени справляться о содержании их»⁶⁷.

Несмотря на все усилия Н. В. Кубинцева по подготовке к урокам, ни он сам, ни его предмет не пользовались популярностью у семинаристов. Для того чтобы получить казенную квартиру, молодой педагог в первый же год стал совмещать преподавание с должностью помощника инспектора, в обязанности которого входило наблюдение за дисциплиной. Петр Иванов писал о нем в декабре 1871 г. студенту Санкт-Петербургской духовной академии Василию Нахорову: «Ты пишешь, что товарищи твои (по академии. — Ю. С.) люди практические и идеальных стремлений не имеют, и наукой мало интересуются. То есть как это? Неужели это все люди наподобие нашему Кубинцеву или еще хуже?»⁶⁸ В марте 1872 г. ученики первого, второго и третьего классов устроили «стачку», сговорившись не подавать сочинений по словесности, истории литературы и логике. В отчете ректор писал, что причиной было «желание учеников выразить этому наставнику свое недовольство за его внимательное наблюдение за их поведением»⁶⁹. Судя по ведомостям об успехах и поведении, сопротивление, хоть и менее демонстративное, продолжалось и позднее. В 1873 г. по словесности «сочинение, данное 2 февраля, никто не подал»; «сочинение никто не подал, а оно на

65 Отчет о состоянии православной Архангельской духовной семинарии по учебной и нравственной частям за 1872/73 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 1. Л. 179 об.

66 Григоревский М. Х. Отчет о ревизии духовно-учебных заведений Архангельской епархии (1875 год). СПб., 1876. С. 6.

67 Журнал педагогического собрания правления Архангельской духовной семинарии, 1 октября 1874 // ГААО. Ф. 73. Оп.1. Д. 470. Л. 8 об.

68 Иванов П. А. — Нахорову В. А., 9 декабря 1871 // ГАРФ. Ф. 112. Оп. 2. Д. 1676. Л. 4.

69 Отчет о состоянии православной Архангельской духовной семинарии по учебной и нравственной частям за 1871/72 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 1. Л. 151.

25 апреля»⁷⁰. В результате в 1872/73 уч. г. из одиннадцати первоклассников девять за год имели оценку «3» и еще двое оценку «2»⁷¹. Осенью 1874 г. семинарист Платон Иванов писал о педагоге с ненавистью: «Кубинцев (болен, да и дай Бог, кабы пропал)»⁷².

Ученики Кубинцева не только выражали открытый протест, но и пытались хитрить. Так, в ноябре 1871 г. второклассник Алексей Иолев подал два сочинения, списанных с «Истории русской литературы» А. Д. Галахова, в чем был уличен и наказан составлением экспромта в праздничный день⁷³. Другим способом избежания работы над сочинением было обширное цитирование разбираемого произведения, подменявшее собственный анализ⁷⁴.

Архангельские семинаристы с неприязнью относились к учителю и иронически — к преподаваемому им предмету. «...У нас изучают ерундическую логику, метафизическую психологию, словесность, но при bestолковом преподавании они скорее развивают память, чем рассудок»⁷⁵, — писал в 1874 г. в передовой статье семинарского рукописного журнала «Развитие» ученик 2 класса Иван Денежников. Он не отрицал пользу словесности вообще, но только те приемы преподавания, которые практиковались в семинарии: «при толковом преподавании» словесность, как и история, и физика, могли служить делу превращения семинаристов в полезных деятелей. Поставив перед собой цель восполнить пробелы семинарского образования, семинаристы подготовили список тем для журнала, в который, кроме текстов по истории, физике и физиологии, должна была войти статья ученика 3 класса Михаила Колчина «Какое значение имеют в мышлении слова, называемые в грамматике определе-

-
- 70 Ведомость об успехах и поведении учеников семинарии за февраль месяц 1872/73 года // ГААО. Ф. 74. Оп. 1. Д. 450. Л. 186; Ведомость об успехах и поведении учеников семинарии за май месяц 1872/3 года // ГААО. Ф. 74. Оп. 1. Д. 450. Л. 165.
- 71 Список учеников 1 класса, 1872/73 // ГААО. Ф. 74. Оп. 1. Д. 450. Лл. 179 об. – 180 об. Система оценивания отличалась от современной, так как «2» было проходной оценкой, а «5» — большой редкостью, тем не менее некоторые ученики 1 класса имели «4» по математике, латыни и другим предметам.
- 72 П. А. Иванов — И. А. Денежникову, 12 сентября 1874 // РГИА. Ф. 1410. Оп. 1. Д. 62. Л. 9.
- 73 Журнал педагогического собрания правления Архангельской духовной семинарии, 5 декабря 1871 // ГААО. Ф. 73. Оп. 1. Д. 445. Л. 331 об.
- 74 Отчет о состоянии православной Архангельской духовной семинарии по учебной и нравственной частям за 1870/71 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 1. Л. 88 об.
- 75 [Денежников И. А.] Развитие. № 1 // РГИА. Ф. 1410. Оп. 1. Д. 62. Л. 152.

нием, дополнением, обстоятельством, предлогом и наречием»⁷⁶. В бумагах Денежникова также есть конспект из неидентифицированной жандармами книги: «Пушкин враг классицизма, романтизма, преимущество перед Жуковским. Предмет[ный] мир его произведений. Втор[ое] преимущ[ество] в нем народность. Его убеждения услуги оказал мученик России (сохранена орфография оригинала. — Ю. С.)»⁷⁷.

Очевидно, у архангельских семинаристов был запрос на словесность и литературу, но реализовывать его они предпочитали не на уроках Н. В. Кубинцева, а самостоятельно, читая статьи Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева и других популярных авторов демократических журналов. Следы такого чтения преподаватель истории С. Ф. Арсеньев обнаружил в сочинении на тему «Отчего Россия отстала от Западной Европы в своем развитии?». Ученик 2 класса в качестве одной из причин назвал «умственную опеку государства», заимствованную из Византии, результатом которой стало развитие «религиозно-нравственного направления в литературе» вместо «научно-мыслительного»⁷⁸. Учитель легко определил, что идея была взята из сочинения А. П. Шапова «Социально-педагогические условия умственного развития русского народа» (1870), приобретение которого в учебническую библиотеку было признано педагогическим собранием нецелесообразным «по причине полной пустоты и ничтожности содержания»⁷⁹. Единственный след чтения программного текста обнаруживается в статье «Сельские учителя», которую ее автор Иван Денежников начал с цитаты из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» об учителях «числом поболее, ценою подешевле», дополненной вполне школярским замечанием: «Так устами Чацкого Грибоедов осмеивал воспитание высшего Моск[овского] общ[ества] двадцатых годов нынешнего столетия»⁸⁰.

76 Бумаги, отобранные у ученика Архангельской духовной семинарии Михаила Колчина // РГИА. Ф. 1410. Оп. 1. Д. 62. Л. 143 об.

77 Памятные книжки Ивана Денежникова // РГИА. Ф. 1410. Оп. 1. Д. 62. Л. 57.

78 Отчет о состоянии православной Архангельской духовной семинарии по учебной и нравственной частям за 1870/71 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 1. Л. 87 об. – 88.

79 Пругавин А. С. Из Архангельска // Новое время. 1872. № 40. 10 февраля. С. 3.

80 [Денежников И. А.] Сельские учителя // РГИА. Ф. 1410. Оп. 1. Д. 62. Л. 182 об.

— . —

Устав духовных семинарий 1867 г. рассматривал чтение книг в качестве важного инструмента воспитания нового поколения пастырей церкви. Ориентация реформы на сближение духовного образования со светским создала условия для переноса передовых педагогических идей в области преподавания словесности на новую почву, в том числе благодаря учебникам и хрестоматиям, первоначально разработанным для гимназий и военных училищ. Проводником дидактических новшеств был Учебный комитет Синода, утвердивший «практический метод» преподавания, несмотря на мнение большинства педагогов, которые предпочитали изучение филологической теории разбору литературных примеров.

В первые годы после реформы ревизоры фиксировали ползучее сопротивление: учителя продолжали читать лекции, а их ученики заучивать абзацы из учебника, не читая текстов, которым те были посвящены⁸¹. Даже те учителя, которые были искренне заинтересованы во внедрении передовых методик, в повседневной практике зачастую вынуждены были идти на компромисс, используя оба подхода. Это было вызвано несопадением официальной программы и двух последовательно рекомендованных Учебным комитетом пособий, отсутствием хрестоматий в библиотеке и на руках у воспитанников и просто недоступностью «разборов» для понимания учеников, иные из которых по окончании духовного училища плохо умели читать и писали с огромным количеством ошибок. В результате преподавание словесности превращалось в пространство импровизации, где каждый учитель мог дополнить учебник рукописными записками и заменить программные произведения по своему усмотрению. В такой ситуации опыт обучения словесности у учеников духовных семинарий мог радикально разниться, а их отношение к предмету зависело не столько от содержания программы и дидактических приемов, сколько от отношения к конкретному учителю.

81 Так, смоленские семинаристы «произносили суждения, например, о произведениях А. Сумарокова, не прочитавши и не разобравши ни одного его сочинения или части оного» (Лебедев А. С. Преобразование духовно-учебных заведений Смоленской епархии в 1870 г. СПб., 1871. С. 5).

Случай Архангельской духовной семинарии, где преподаватели уделяли много времени и сил методической работе, дает возможность увидеть две разные тактики обращения с указаниями Учебного комитета. Пожилой учитель Л. К. Корытов полностью выполнял программу, дополняя непонятный, но официально утвержденный Петербургом учебник Петрова своими короткими записками. Его ученики, зубрившие и записки, и учебник, не были способны к простому воспроизведению изученного материала, не говоря уже о самостоятельной интерпретации литературных текстов. Молодой наставник Н. В. Кубинцев, напротив, знал все новейшие пособия по словесности, с одобрения педагогического собрания семинарии заменял фрагменты рекомендованного учебника Стоюнина выдержками из других пособий, предпринимал самостоятельные разборы текстов, но программу не выполнял.

Независимо от выбранной тактики, результат, если мы подразумеваем под ним знания учеников и их отношение к предмету, а не отчеты ректора в Синод, был на удивление одинаковым. Архангельские семинаристы предпочитали саморазвитие с помощью чтения журналов и едва ли подозревали, что их учителя используют методы прогрессивных педагогов, идеи которых восходили к тем же этическим и герменевтическим основам, что и статьи демократических критиков толстых журналов. Петр Иванов писал о своем преображении в качестве читателя под влияем статей журнала «Дело»: «...я был полнейшим эстетиком, как описывает Писарев. Почитанная статья производила впечатление только на чувство, без всякой поверки или разбора со стороны рассудка. И действительно, год назад я не имел полных, твердых и решительных убеждений. Но после вакации ... я и старался, особенно первую треть, читая “Дело”, приобрести кое-что. Ну и спасибо Писареву, Шелгунову, Михайлову, Щапову etc. Они наставили и укрепили меня»⁸².

Таким образом, читатели поколения 1870-х гг. строили обращение с литературными текстами на противопоставлении своего опыта чтения тем приемам интерпретации, которым учила их официальная школа. В то же время они не могли совершенно игнорировать школьный курс словесности, элементы которого

82 Иванов П. А. — Нахорову В. А., 5 июля 1871 // ГАРФ. Ф. 112. Оп. 2. Д. 1676. Л. 1 об. - 2.

проявлялись то в цитировании хрестоматийных текстов, то в иронии по поводу учебных пособий. От их внимания ускользало то, что сама методика преподавания словесности во второй половине XIX в. подверглась существенной трансформации. В нее проникли элементы герменевтической интерпретации текстов, на которых строилась и демократическая критика, популяризированная толстыми журналами. Даже если учителя семинарий, выполняя указания Синода, не цитировали на уроках статьи Белинского и Добролюбова, идеи этического подхода, воспитания посредством впечатления от прочитанного текста проникали в класс через рекомендованный в 1872 г. учебник В. Я. Стоюнина и ту дополнительную литературу, к которой вынуждены были обращаться их преподаватели. Протестуя против официальной школы, читатели выносили из нее слишком много навыков и жестов, чтобы иметь возможность полностью быть вне ее влияния.

ЛИТЕРАТУРА

- Vdovin A.* Современная русская литература в хрестоматиях 1843–1904 годов и литературный канон // *Quaestio Rossica*. Т. 8. 2020. № 1. С. 85–101.
- Сушко А. В.* Духовные семинарии в пореформенной России (1861–1884 гг.). СПб.: СПбГМА им. И. И. Мечникова, 2010. 254 с.
- Darnton R.* First Steps Toward a History of Reading // *Australian Journal of French Studies*. 1986. № 23. P. 5–30.
- Fish S.* Is There A Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982. 408 p.
- Leibov R., Vdovin A.* What and How Russian Students Read in School, 1840–1917 // *Reading Russia: A History of Reading in Modern Russia* / ed. D. Rebacchini, R. Vassena. Vol. 2. Milano: Ledizioni, 2020. P. 259–316.
- Rose J.* The History of Education as the History of Reading // *History of Education*. 2007. Vol. 36. № 4–5. P. 595–605.
- Vdovin A.* "Dmitry Tolstoy's Classicism" and the Formation of the Russian Literary Canon in the High School Curriculum // *Ab Imperio*. 2017. № 4. P. 108–137.

REFERENCES

- Vdovin A.* *Sovremennaiia russkaia literatura v khrestomatiakh 1843–1904 godov i literaturnyi kanon* // *Quaestio Rossica*. Vol. 8. 2020. № 1. S. 85–101. In Russian.
- Sushko A. V.* *Dukhovnye seminarii v poreformennoi Rossii (1861–1884 gg.)*. St. Petersburg: SPbGMA Press, 2010. 254 s. In Russian.

- Darnton R.* First Steps Toward a History of Reading // *Australian Journal of French Studies*. 1986. № 23. P. 5–30.
- Fish S.* Is There A Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982. 408 p.
- Leibov R., Vdovin A.* What and How Russian Students Read in School, 1840–1917 // *Reading Russia: A History of Reading in Modern Russia* / ed. D. Rebacchini, R. Vassena. Vol. 2. Milano: Ledizioni, 2020. P. 259–316.
- Rose J.* The History of Education as the History of Reading // *History of Education*. 2007. Vol. 36. № 4–5. P. 595–605.
- Vdovin A.* "Dmitry Tolstoy's Classicism" and the Formation of the Russian Literary Canon in the High School Curriculum // *Ab Imperio*. 2017. № 4. P. 108–137.