

протоиерей Сергей Соллертинский

Основы современной церковно-приходской школы

протоиерей Сергей Соллертинский

Нельзя оспаривать того, что с 13 июня 1884 г. у нас начался совершенно новый и особый период для церковно-приходских школ, первое возникновение которых совпадает с возникновением христианского образования на Руси. Их в этом последнем периоде стало несравнимо больше, чем во все предшествующее время. Их существование получило непоколебимую устойчивость: их дальнейшее возрастание идет не только безостановочно, а и стремительно: их физиономия теперь решительно выясняется; и наконец уже наступают дни, когда последнее поколение вошедших в самостоятельную жизнь русских крестьян будет поколением, которое в немалой части получило свое образование в тех начинающих украшать село, деревню, поселок зданиях, на которых усматривается надпись: «Церковно-приходская школа».

Есть мнение, что указанный мною период церковно-приходских школ находит своих предшественников-подготовителей в среде отечественных дидактологов иного рода. И указывается, во-первых, покойный К. Д. Ушинский, подготовительную миссию которого усматривали бы в том, что он протестовал и, так сказать, положил предел увлечению нашему западной – по преимуществу, конечно, немецкой дидактикой. Другим подготовителем является гр. Л. Н. Толстой – у которого отметили протест против увлечения новыми способами и приемами обучения¹. Со своей стороны могу сказать относительно Ушинского, что в свое время был обязан читать и рецензировать² добрый труд одного молодого писателя, который по совести и убеждению считал себя обязанным снять с К. Д-ча – бесспорно много сделавшего для обучения, человека добросовестного, притом несчастливом – неизвестно как сложившуюся недобрую славу, показать его истовую христианственность и совершенную свободу от очень, к сожалению, нередкого, хотя и дикого, отношения русских интеллигентов к религии, – отношения, как обыкновенно говорят, отрицательного, отношения, в котором много и легкомыслия, и ложного стыда, и грубого сенсуализма³, нет только вдумчивости и правильности.

Не только как человек, но и как писатель, Ушинский без сомнения был религиозным и желал служить христианству. Поэтому такое или другое сближение его с церковно-приходской школой в принципе вполне возможно и мыслимо. Но при этом никакого сомнения не может быть в том, что он не только теоретически и вдобавок практически знал немецкую педагогику лучше многих других, но и относился к ней с полным уважением. И он не только мог, а и пред глазами своими имел большие основания протестовать против чуть не поголовного у нас знания немецких дидактологов только по именам, да по заголовкам их сочинений. Но, оберегая от *следования* немцам, он протестовал бы прежде всего против самого себя. Не говоря ни о чем другом, самый популярный труд его – «Родное Слово» имеет свой оригинал в той школьной практике, которая должна считаться с существованием в школьном обучении так называемого «наглядного обучения» как особенного предмета, особенной дисциплины; между тем как в наших школах такого предмета официально не признается и до сих пор. С другой стороны, бесспорно, что всякое увлечение чем бы то ни было в области дела может вносить лишнее, а иногда и прямо вредное. Но если говорить об увлечении немецкой педагогикой вообще и неопределительно, то в ней ведь – в этой педагогике – должны быть подразумеваемы и такие материалы, войти и даже вжиться в которые право было бы чрезвычайно полезно для всякого, отдавшего свои силы церковно-приходской школе. Не говорю о ниэнтеистической педагогике, которая в области лютеранской идет, как внушительный и уваженный протест против лютерского увлечения знанием, теоретизмом в богословствовании, – протест во имя благочестия и веры живой. Не говорю о дидактических работах по Закону Божию, которые нередко показывают, как глубоко и живо лежит в душе таких инославных авторов религиозный интерес и чувство Бога. Обратите внимание на целые направления, как в католической, так и в протестантской педагогике, которые по всей справедливости называются богословскими и в которых разработка вопросов идет на почве их вероисповедания, значит по-своему сравнительно с нами, но идея, принцип сходятся с основными особенностями, отличающими педагогику, которая подразумевается церковно-приходской школой в ее особенности: и разве эта педагогика не примыкает готовно к тому, напр., что возможность образования для дитяти с абсолютной необходимостью обусловливается благодатью крещения. Возьмите опять это панэнтеистическое (= все в Боге) движение, которое на Западе началось в 40-х годах прошлого столетия и, бесспорно отразившись в педагогической области⁴, указывает такой конец, идеал обучения,

который не просто близок, а прямо родной для церковно-приходской школы. Деятели последней от близкого знакомства с такими произведениями – пусть и заморской, немецкой – педагогики едва ли должны быть, оберегаемы, раз они помнят о том, чтобы не потерять свою русскую голову. Тогда хорошее знакомство с ними едва ли не склоняет и подготавливает деятеля к школе такого именно типа, который представляет собою школа церковно-приходская. В виду всего этого, мысль, что Ушинский предостерегал от увлечения немецкой педагогикой, нельзя понимать иначе, как подразумевая в ней не общее – указанную педагогику, а нечто частное, весьма определенное, увлечения которыми у К. Д-ча не было, а других наших «педагогов» оно прямо отпугивало от церковно-приходской школы. В сущности, у нас удивительно посчастливилось Адольфу Дистервегу. Не А. Каменский, не Песталоцци, не Герbartу, а именно он у нас сказывался главою в сфере дидактической мысли. И слишком мало статей наших погрешало против сложившейся обязанности, если не процитировать какое-нибудь изречение Дистервега, то по крайней мере упомянуть ставшее у нас великим это имя. Однако, что же такое он сделал? Предложил замечательную формулу цели обучения – самодеятельность в стремлении к истине, добру и красоте?⁵ Но ведь эта формула только на бумаге, – только на одной бумаге, примиряла и желавших чрез школу добиться формальной развитости ученика и убежденных в том, что главное в знании – знание есть сила. Указал, как говорили, твердое основание для обучения грамоты по способу письменности?⁶ Но мы читаем это раньше, хотя и в тех же словах, у действительной величины в Дидактике – у Гразера.⁷ Создал свой и хороший способ обучения арифметике? Но еще в первой половине 19 века швейцарский дидактолог⁸ знал читать хороший этот способ у действительного автора его, известного Шольца. И вообще достаточно ознакомиться с переведенными у нас «Начатками обучения» для того, чтобы видеть, насколько был вздут педагогический ценз Дистервега на российском рынке. Сила его не для нас, а для немцев: не в том, что он был дидактолог, а в том, что он был публицист. Он боролся с прусским режимом и уставом обучения – «прусскими регулятивами» и сделал много не для науки об ученье – где и для нас могла быть польза от его трудов, а для учительского сословия – немецкого учительского персонала. Но в этой горячей и страстной полемике он встретился с дидактологами богословского направления, между ним и Фольтером, его Rheinische Blätter и их Süddeutsche Schulboten была ожесточенная война: и уже поэтому должно было ожидать, что он станет против богословия и

христианства, как это конечно не только случилось, но и резко проводилось с полным небрежением истины и веры⁹. Очень натурально, что хорошо зная истинную цену собственно дидактической производительности этого публициста, К. Д. Ушинский совсем не обоготворял его и тем самым действительно отучал русских от увлечения *той* немецкой педагогикой, которая не привлекала, а напротив отдаляла и даже отпугивала от школы церковно-приходской, а после Ушинского уже не могла так завоевывать умы дидактологов российских.

Насколько возможно допустить подобное же подразумевание частного под общим относительно подготовительной миссии гр. Толстого – которая усматривается в том, что своими обличениями новых способов и методов он расчистил дорогу церковно-приходской школе? Гр. Толстой поместил в «Отечественных Записках» свой этюд о народном образовании, который наделал большого шума, произвел совершенный переполох в тогдашних жожаках русской дидактики. Вот этим самым, очень важным разоблачением совершенной неделовитости, по которой швыряют, как жупел, мудреные слова, именуют разные заграничные знаменитости с невежественными искажениями («Песталоцций и Урст»?!), по незнакомству с ними на самом деле, трактуют о вещах, имеющих академическое только, а то и просто бумажное значение; и забывают, что надо говорить о живом деле, что тут (по Толстому) два капитальных вопроса – чему учить и как учить; вот об этих вопросах и нужно рассуждать. К счастью для себя, встревоженные таким решительным репримандом¹⁰ и таким громким заявлением полного нежелания принимать пустословие за размышление о деле, засим наверно чувствуя правду такого заявления, русские дидактологи нашли слабый пункт у обличителя и в нем устроили себе удовлетворительный реванш. Не тот они ухватили действительно крупный и серьезный пункт, что гр. Толстой кардинального не отметил – позабыл поставить самоглавнейший вопрос, о котором ему было бы гораздо трудней забыть после того, как он увидал и писал, что люди часто делают ужасно много и ретиво, а ни к чему и лучше бы не делали. Сами они гораздо раньше и, к сожалению, гораздо усерднее его забывали этот пропущенный им вопрос о *цели* обучения. Но, вечно занимаясь одной только методикой, они тут в ней именно выкопали источник для своего реванша: нашедшие у гр. Толстого и обративши в смешное допотопную методу обучения грамоте *буквослагательною*. Нужно признать, что они в этом случае совершенно правы. Когда учатся читать, то учатся складывать в слова звуки, из коих складываются слова, а не названия букв, коими обозначаются, глазу

рисуются звуки. Следовательно, предметом обучения грамоте может быть ничто иное, как звуки, и обучение грамоте, значит, безусловно может быть только звуковым. Гр. Толстой говорил, что этого предмета обучения грамоте не хотят принимать дети и с торжеством указывает на то, что когда их учат по звуковому способу, в трудных случаях – не имея возможности ясно произнести трудно произносимый звук, напр., гласной «п», они сами, по своей доброй воле и находчивости, делают прибавку к нему и произносят «пы». Справедливо, только это нимало не говорит в пользу гр. Толстого; и просто потому, что дети не только прибавляют к «н» полугласную (заметьте: *полугласную*) "ы«, но и сами сознают, что полугласной не дано, а они прибавляют ее условно – для легкости произношения. Все это, кажется, вполне, верно. А поэтому, если говорится, что гр. Толстой подготовил церк.-приходскую школу своей отрицательной критикой современных методов обучения грамоте; то признание его подготовительной миссии для церк.-приходской школы не требует ли с логической необходимостью предположить признание и того, что в этой школе обучение грамоте идет, того мало – предпочитает идти по допотопной, сов. неверной, хотя и тысячелетней буквослагательной методе. Я бы никогда не позволил себе одобрить подобных явлений, и не вижу ни одной принципиальной точки зрения, которая бы запрашивала у школы, раз она церк.-приходская, такого, простите, юродивого обучения грамоте; и единственное, что тут практически требовалось бы признать, это разве то, что пока не были готовы надлежащие учителя школы грамоты и пока средства церковной школы были мизерны, делать нечего – должно было, лучше было мириться и с такими учителями, которых ставил доброму наставнику в пример крестьянин, говоря: «Я возьму сына своего из училища; что это за учение? Уже вторая неделя доходит, что мой Алексей бегаёт в школу, а ты ему ещё не дал никакой книжки..; спросил было я его почитать, а он и первых-то складов не знает; вот старший-то у меня учился у одного поселенца, так тот с первого же дня начал его учить по книжке, и в первую неделю 12 складов знал; а у тебя что?»¹¹ Или может имеют в виду пренебрежительно критическое осуждение Толстым момента наглядности, за которым по нему до уморительного гонятся наши начитанные в немецких книжках «педагоги»?¹² Но в конце выходит одно и то же. Разве не нужна в обучении наглядность? Разве то будет хорошо, а не из рук вон плохо, если по примеру Толстого (т. е. его критики, а совсем не дидактической практики) церк.-приходская школа не будет, где только возможно, прибегать к содействию онагляживающих средств? Что под наглядностью разумели и разумеют одну грубо-чувственную наглядность,

это, как и вообще сенсуализм, вещь никуда негодная. Но в принципе наглядность есть прямо закон, – неотложный закон всякого правильного обучения.

Но то, конечно, тысячу раз справедливо, что церковноприходская школа имеет удовольствие очень и очень считаться с последним дидактологом, которого называет и верно ставит мнение, указавшее на Ушинского и гр. Толстого. Профессор университета, которому вдобавок вовсе не приходилось удручаться невниманием к себе студентов, ученый, заявивший себя печатно, отказывается от чести, славы и столицы и водворяется в глухой деревне Смоленской губернии, которая сделалась кандидаткой на большую известность только благодаря его имеющим быть трудам. Таковые скоро и наступили. Сергей Александрович Рачинский сводит свое дидактическое воззрение к точному и полнозаконченному образу, создает в своем Татеве школу, осуществляет здесь выработанный им образ обучения, становится добровольцем, который чуть не весь дневной свой труд расходует на обучение и обращение с детьми, совершает с ними паломничества, устраивает наконец общежитие. И только разве талант его церковно-приходская школа не в силах усвоить себе. А все остальное она заимствовала, с точностью повторяет у себя. Церковно-приходская школа последнего периода с 1884 года есть Татевская школа в 40 и бол. тысяч экземпляров. Не забываю, конечно, того, что свою силу быть и разрастаться в такое количество экземпляров Татевская школа взяла не у себя и не у создавшего ее истинного филантропа Рачинского.

Что же касается до того, чем отличается возникшая так церковно-приходская школа последнего периода, то здесь с трех разных сторон и с разными подкладками, но в общем одинаково, утверждается за нею внешняя, более или менее *формальная* особенность от остальных, первоначальных наших школ – земской и министерской. Прежде всего известно, что один из видных деятелей московского земства, фамилии высоко-заслуженной, покойный Д. Ф. Самарин сделал доклад, в котором, не нашедши у себя никаких сил и возможностей отличить церк.-приходскую школу, обособить ее по существу, открывает только одно единственное отличие, именно в ведомстве, которому она подчиняется – и есть именно школа духовного ведомства. Не считая сколько-нибудь нужным теперь же указывать просветы для иного, вместе с этим отличия, ни юридического, а и прямо дидактического, я бы хотел поставить на вид, что Д. Ф. Самарин в настоящем случае находит себе полных единомысленников в самом же духовенстве и не высокой только, а и низшей иерархической ступени. Что начались такие школы, которые

прямо и широко запрашивают для себя участие духовенства, это для последнего есть живое слово и полное всякого смысла. Духовенство поняло, что тут совершается его реабилитация – тут конец его отстранению от школы, которое протягивалось на немалые годы¹³, тут конец унижительному положению зависимости законоучителя от учителя¹⁴; тут непризрачное восстановление прежнего положения дел, начало которого совпадает с началом христианства в России¹⁵, а продолжимость тянется целые столетия, чего не отрицают даже такие историки первоначального обучения в нашем отечестве, которые заведомо стояли не на стороне церк.-приходской школы в настоящее время¹⁶. С другой стороны, духовенство признало, что сказывающийся в случившемся оживлении церк.-приходской школы призыв его к деятельнейшему участию – есть собственно призыв к ревностному исполнению обязанности, которая прямо належит ему потому, что оно есть духовенство¹⁷. Отцы невольно припоминают золотое слово Тихона Задонского: «Попови что есть ино дело, разве ученье»,¹⁸: и прямо сказывают, что обязанность учить юных несомненно дана в заповеди Господа Спасителя: шедше научите вся языки (Мф. 28:19)¹⁹. А при этом они очень хорошо видят, что, занимаясь этим делом, они не просто исполняют лежащий на них долг, но получают отсюда добрый плод в пастырском отношении, поскольку приготавливают новое поколение таких прихожан, которые по всем доступным человеку вероятностям будут сравнительно с прежними гораздо более доброй почвой для их церковного и служения, и назидания²⁰. Наконец духовенство не отказалось замечать и еще иное благо в начальных школах. На самом деле, в последних ему даны честь и место в самых широких размерах; но само оно средоточие свое имеет не где-либо, а именно в церкви: поэтому для него и очевидно, и является как нельзя более натуральным то, что учащиеся в школе духовенства не остаются без надзора и доброго влияния и после доброго, но чрезвычайно краткого влияния школы, напротив, им открывается самая широкая возможность иметь и непосредственно перейти в свою академию, в свой университет – в церковь Божию, с которой они тесно связываются своим школьным обучением и к образуящему влиянию которой они здесь приготовлены как нельзя лучше: а что можно представить выше и благотворнее образуящего влияния этой академии?²¹ Таким образом мне остается только засвидетельствовать, что в то время, как у Самарина отличие церк.-приходских школ их нахождением в ведении духовенства является скорее всего указанием их на малосостоятельность, то этот же самый отличительный признак в духовенстве вызывает не только

бодрящую мысль об историческом признании его дидактической правоспособности, а и готовность серьезно считаться с возлагаемыми на них дидактическими обязанностями, и живое желание добиваться сравнительно большей связи прихода с церковью в просветительных видах.

Теперь достопамятный С. А. Рачинский. Рассматривая наличный состав учителей более или менее наученных своему делу, кроме окончивших в духовной семинарии, он находит, что все они льнут к тому сословию, принадлежащего к которому крестьяне называют барином и соединяют с этим определенное представление. Замечая их учительские достоинства, часто привязываясь к ним, мальчики крестьянские, однако, видят у них в полном изобилии и те особенности, которые составляют особенности господского сословия, и вынуждены, может быть с прискорбием, говорить себе: все божественное, все церковное это только для нас, пашущих землю, учащихся на медные гроши. Люди ученые, господа, без всего этого обходятся. А заповеди Божии? разве их чтут господа? И все это относится ими и к учителям. Но не к священнику. Он иногда объясняет мудренее, чем само объясняемое, заставляет задалбливать на память рассказы св. историй, не всегда – редко приходит в класс. «А все-таки самое нужное дает батюшка, но не учитель». Да и живет он, не только среди крестьян, но и ближе к ним, чем к верхним, постоянно общается с мужичком. А вести школьное дело ему не только сподручно и полезно в пастырском отношении, но выгодно для него – хорошо наполняет обычный досуг осенних и зимних месяцев, отвлекая чрез это от иного – зазорного наполнения свободного времени. Если же взять наблюдение за школою – которое тем действительнее, чем ближе и постояннее, то какое же возможно сравнение между священником, постоянно живущим около школы, и, напр., инспектором народных училищ, коему дай Бог по одному разу посетить подведомые школы – чтобы иметь хоть какую-нибудь возможность давать в своем отчете отзывы человека, на самом деле видевшего то, о чем он отзывается. Наконец, конечно лучше думать, что привлечение к книжному обучению должно состояться без насильственной помощи кнута – так называемого обязательного обучения, чуть не повальное увлечение коим едва ли служит к чести наших «ученых» педагогов. А если так, то ведь это прямой интерес для пастыря, чтобы в каждом селении его прихода крестьяне, благодаря его убеждениям, согласились завести школы элементарные (грамоты). И таким образом чрез духовенство весьма мыслимо осуществление повсюдного обучения, вытекающего из доброй воли отцов.

Вот какое в целом большое дело представляет духовное ведомство для русской школы. Единственное, что кажется лежало в душе великого энтузиаста народной образованности на случай, если бы в духовенстве пересилили не те отраднейшие примеры беззаветной отданности этому делу образования, которые Рачинский не слеп – *видит* тех в живой действительности, но прежние примеры отданности серебру или вину, – единственное, говорю, что кажется крылось в его душе, это на указанный случай иметь, про запас, учителей из самого же крестьянского сословия.²²

Теперь, как бы мы ни смотрели на дело, во всяком случае непосредственно видится, что кроме рассмотренного, более или менее внешнего отличия, церк.-приходская школа бесспорно имеет внутреннее – по существу, что она имеет свой собственный основной принцип, что таковым служит ей «церковность», с которой она стоит и падает, от которого прямо зависит и ее существование налицо, и самый образ ее существования.²³ Спорить против этого никто не возьмется, и весь вопрос в том: как понимать это начало церковности, что разуметь под ним. Доселе успели заявиться разные понимания: и можно начать с того, по которому тут нужно иметь в виду те священные книги – Часослов, Псалтирь и Библию, которые заново появились с церк.-приходскою школою в область начальной российской школы²⁴. Говорю: заново появились, и настаиваю на этом. Д. Ф. Самарину легко было теряться в рассуждении того, чем же – чем такое отличается церк.-приходская школа по существу, когда оказывается, чему учат в ней, тому учат и в земской с министерскою. Он взял последние в современной их постановке, когда они *приняли* в свой объем разные привнесения: *сообразно* тем иным материалам обучения (преимущественно церковнославянский и пение), которые обозначились в школе церк.-приходской²⁵. А вот если бы он взял свои школы до того, как такового сообразования в них еще не было, тогда бы обозначилась весьма немалая разница и кроме разницы ведомств. Тогда бы он столкнулся даже и с тем, совершенно болезненным явлением, что, как указал С. А. Рачинский, в школьном каталоге Министерства народного просвещения книге для чтения не нашла себе места даже Библия В. Завета, а Св. Писание Нового, хотя и не подверглось полному забвению, зато и не было в числе книг, рекомендуемых, одобренных²⁶. А вот на Западе, там очень давно умеют относиться с особенным – специально педагогическим почтением – к священным книгам Ветхого Завета. Там давно знают, что они должны быть почитаемы не только, как священные, но и как имеющие к детям неподражаемую возрастную близость – как повествования о начальных временах, когда отношения человеческие не имели сложности

и запутанности последующих времен, когда добродетели были не гражданские, а патриархальные, когда вся в целом была эпоха не цивилизации, а героическая; все это настолько непосредственно близко возрасту детскому, настолько широко и естественно школьник входил здесь в курс дела, что, когда Бенеке представлялись все неотложные необходимости изыскать ясные и решительные в пользу классицизма, то он семита-Авраама незаметно для себя обратил в арийца и примером живой близости рассказов об этом родоначальнике еврейского народа доказывал великую натуросообразность классического обучения²⁷; а достопочтенный глава школы, не впадая в такую ошибку, сов. справедливо отдал должную честь духовному сословию – которое-де хорошо знает: каким истинно античным, а следовательно и детоподобным сокровищем они располагают в Библии²⁸. И верно. А у нас все это затмилось потому только, что в старые и, правда, не весьма давние времена плохая учеба тесно связана была с преобладанием славянских материалов, притом с невозможным ограничением, по которому дьячки, оказывается, сумели отстоять и провести в народ и народную школу свои книги, читаемые ими на крылосе, а за священниками и диаконами такой удачи не обозначилось, почему главнейшая часть божественного писания – Евангелие, в противоположность Псалтири, осталось вне школы и народного употребления. Но конечно, страстная реакция прежнему, объясняющая полное забвение о В. Завете, ополчалась против славянских материалов не во имя плохого выбора их, оставлявшего главное за бортом школы; а из побуждений, во всяком случае более нисших: из того, что старая учеба умела научить читать не всякую, но одну лишь книгу – данную, и вся невозможная ограниченность результата, получаемого от обучения грамоте, поставлялась в зависимость от того, что брали не русскую, а славянскую книгу; или как-нибудь иначе, но только вместе с отрицанием буквосочетательного обучения грамоте, тут отрицались за раз и обычные – славянские материалы такого невозможного способа. Не упуская из виду ни того, ни другого исторического указания – ни недавнего устранения из школы книг, запрашивающих благоговейного почтения, ни предшествующего этому излюбления их несколько безотчетного и в дидактическом, а также и в религиозно-нравственном христианском отношениях, – соображая, говорю, и то и другое, мы бы сказали так. Раз дело идет о церковно-приходской школе, книги Священного Писания с непременно присутствием налицо и в.-заветных повествований, и Псалтири, и прежде всего, Евангелия, должны иметь в ней место прежде других книг: также, как и церковные книги, конечно, входят в состав такой

академии, воспитанники которой должны участвовать в ней не по окончании предшествующих низших ступеней образования, а и во время прохождения этих ступеней. Это закон безусловный – и не переходимый, и никогда не отменяемый. Но им узаконяются известные *материалы* – священные и церковные книги, как неотложно обязательные для изучения и усвоения их. А не то, чтобы здесь было содержание того принципа церковности, который хотим определительно представить себе. Если бы в этом состояло основное начало церк.-приходской школы, тогда бы мы должны были видеть и не замалчивать *всей* творящей силы, которая свойственна ему как всякому принципу. И прежде всего, обращая внимание на язык, которого запрашивает это начало, вводящее в школу священно-церковные книги, мы должны были бы поставить вопрос: только ли должно обучать детей церковно-славянскому языку, или же и самое обучение грамоте должно начинаться с обучения не родной, живой – русской, а славянской грамоте. Читатели знают, что такой вопрос уже и ставили, не только ставили, но и утвердительно решали в пользу языка священно-церковных книг. Логической последовательности у проповеди такого обучения грамоте, как видно, мы не отнимаем, а напротив, показываем, каким образом она может не грешить известным *petition principii*. Но может быть из такого последовательного проведения принципа ясно становится видным, как не годится суживать начало церковности до такой степени, что под ним разумеются только священно-церковные книги. Наглядно видится это отсюда не только потому, что наши церк.-приходские школы суть школы *русские*, а еще больше потому, что предлагавшие начинать обучение грамоте с языка церковно-славянского на деле идут другим путем, и это стоит лишь разобрать. Первоначальное предложение, которое дается в учебнике для аналитического разложения на слоги, потом на звуки, гласит: «Боже, спаси мя»²⁹. Что это такое? Письменами начертано предложение славянскими, но по словесному составу своему оно есть чисто русское, в рассуждении которого последнее слово «мя» не делает никакой разницы. Автор очень хорошо понял, что если бы вместо указанного он поставил бы, напр.: «Господи, что ся умножиша стужающие ми», то ученикам его прежде всего предстояло бы весьма нелегкое дело овладеть смыслом предложения, понять слагающие его слова, и уже потом разлагать на звуковые элементы такую чуждую для него словесную сущность. Поэтому, чтобы не наваливать на ученика другой, лишней трудности, он, под видом славянской, и учит собственно русской грамоте, доказывая тем, что последовательное проведение узко понятого начала церковности видно, но

прежде всего практически не допустимо.

Не в том ли сущность основного принципа церк.-приходской школы, что Закон Божий в ней должен быть не только главным, а и средоточным предметом, так что: все остальные предметы, кроме арифметики, являются как бы дополнением и развитием главного предмета. Славянское чтение укрепляет в памяти учащихся события свящ. истории, изученные на уроках Закона Божия: церковное пение способствует изучению церковных песнопений и последовательного хода богослужения, в книге для русского чтения даются статьи преимущественно духовно-назидательного и исторического содержания... Это не ново, и даже известна еще большая центральность Закона Божия. Рабан Мор, (Hrabanus Maurus), о прекрасном учении у которого мы имеем красноречивые данные в выдержках из Валафрида Страбона, ученика его³⁰, находил и для математического знания право быть учебной дисциплиной собственно потому, что она дает возможность определить величины Ноева Ковчега, измерить скинию Моисееву, храм Соломонов и т. д. А за сим и позднее – вплоть до нынешних времен, существуют опыты так называемой «концентрации» в религиозном обучении, по которой все разнообразные школьные знания и в преподавании, и в голове учеников объединялись, централизовались в Законе Божиим.

Но должно заметить, что наряду с опытами концентрации в Законе Божиим имеются опыты концентрации в родном языке, – в который естественно входят все знания, как в общую сокровищницу мыслей и знаний данного народа³¹, и в географии – как науке «ассоциирующей»³², запрашивающей для своего пополнения сведений и оттуда, и отсюда, словом, от всех наук, а также концентрации в идее географической науки – идее К. Риттера о зависимости человека от облегчающих его внешних условий³³. Таким образом в общем выходит следующее. Само по себе разные, сообщаемые в школе, знания могут входить в голову обучающихся и лежать в ней отдельно друг от друга, как напр., ящики, поставленные в одной комнате. И тогда они друг другу не помогают, хотя бы и могли помогать, если бы не были разобщены. Теперь опыт показал бесполезность тех попыток, которые хотели обойти вредную разобщенность знания внешне – или (в начальной школе) тем, что все предметы преподает *один* учитель, или тем, что в средней школе главный предмет – древние языки – то занимали сравнительно с другими очень большое число учебных часов, а то – у одного немецкого виртуоза³⁴ преподавались во всю дообеденную половину школьных занятий (иногда, кажется, отдавая эту честь сосредоточивать детское внимание и математике). Как чисто внешние, все

эти средства не оправдали возлагаемой на них надежды. И с этим получает все значение для борьбы с разобщенностью знаний единение их *внутреннее*. Но легко видеть, что единение в каком-нибудь одном предмете не является совершенно достаточным потому, что, если будут достигать цели на самом деле, тогда окажется ущерб для объединяемых предметов обучения, – которые в целом своем бесспорно имеют каждый элементы, материалы весьма важные и для ученика необходимые, но объединяющему предмету ненужные, лишние для него. А главное, не один Закон Божий нуждается в помощи остальных предметов обучения, благодаря которым истины его могут выясняться более; в этом же одинаково нуждается и каждый из всех остальных предметов. Да и самые знания используются вполне лишь в том случае, когда будет исчерпана вся их способность взаимно служить друг другу. Поэтому самое справедливое, а также и благотворное решение будет, так сказать, федеративного свойства: попеременно каждый предмет обучения становится средоточием и на службу ему должны быть привлечены все другие; и в этот вот час Закон Божий получает для себя питательные соки из других дисциплин, а в другой родной язык и т. д. Понятно, что это будет уже не принцип церковности.

Не вернее ли представляется должное содержание церковности, когда это начало понимают так, что по нему дети обязательно вводятся в познание церковных уставов и вообще литургики – вводятся и теоретически, и практически³⁵? Такое представление основного принципа церк.-приходской школы прежде всего подкупает своей видимостью. На самом деле, без всяких предварительных соображений, что называется по первому взгляду слово «церковность» рисует нам детей, как они и у себя дома, и в классе непременно становятся на молитву, как они в храме не только присутствуют, но читают, поют, прислуживают подаванием кадила, выношением подсвечника, аналоя и т. д.; как они переживают все события церковного года, осведомлены насчет праздников, постятся и говеют, и проч, и проч. Все это отличает церк.-приходских школьников, и хотя остальные – земские и министерские школы – подражательно завели нечто и для своих школьников, но все это есть позаимствование. Таким образом, церковность сама себя хорошо сказывает, что оно такое; и не невозможно, что найдется много людей, которым покажется странностью, что вот думают и ищут определить содержание этой особенности церк.-приходской школы, когда она вся видна сама собою. Но все-таки есть обстоятельства, не только побуждающие к таковым изысканиям, а и вызывающие сомнения в справедливости непосредственного, сейчас

намеченного представления о церковности. Не покрываются им остальные предметы обучения – они в таком случае стоят в церк.-приходской школе вне начала церковности: каковое, однако, должно обнимать и проникать собою *все* обучение, *всю* школу. Только одно пение сюда подходит – как средство для правильного участия школьников в богослужении. А если брать остальное *светское* обучение, то между им и *такою* церковностью настолько нет ничего общего, что не просто может, а прямо должна рисоваться нам картина резкой двойственности в церк.-приходском обучении, по которой одно учится для молитвенной, для божественной жизни, а другое для жизни мирской, для земных нужд. Не подрыв, а способствование старой болезни двоеверия, которая слишком уже давно вгнездилась в русскую душу и подтачивает ее христианственность. С другой стороны, бесспорно, что в школе, строяемой по принципу литургической церковности, Закон Божий – богословие с материалами, которые служат представителями строящего начала, находится не в полном разобщении, как светские предметы, а напротив, в ближайшей родственной связи. Но положение занимает он здесь ему неприличествующее. Он входит в состав обучения: как объяснение и толкование литургического элемента – служб, церковных празднеств, храма с его принадлежностями. Говоря примером, без него малый вход есть известный уклад в общем порядке литургии, в лучшем случае – бывшее в древности и уцелевшее доселе в архиерейском богослужении первое вступление священнослужителей из храма в алтарь. А при Законе; Божиим малый вход есть уже воспоминание о первом выступлении Спасителя на общественное служение. Дело очень важное; от того, однако, несколько не меньше религиозно-нравственное обучение есть не вторичное и служебное, а первое и главное. Обряда не только нельзя отвергать, но и умялять, и хотя в принципе он не может быть рассматриваем как нечто неизменное, напротив, но глубокое и важное значение его стоит вне всяких сомнений. И все-таки поставить его на первом плане; и в нем видеть основное кардинальное выражение или содержание начала церковности означало бы давать возвышение обряду над верою, давать в архитектонике – в умозрительном построении школы из данного, выдаваемого за лучший, принципа. Так или иначе, только сущность основного, кодифицирующего начала церк.-приходской школы должна быть выводима не из прикладной, а из основоположительной части Закона Божия.

С возникновением церк.-приходских школ последнего периода появился новый термин, о котором в школе, в практической дидактике,

забыли, а в теоретических работах по Дидактике он едва ли когда-нибудь и употреблялся. «Страх Божий» – вот термин, который с 1884 года в наших статьях и учебниках не только возник, но и сделался привычным, может быть даже излюбленным среди дидактологов церк.-приходской школы³⁶. Не тут ли скрывается разгадка принципа церковности? В филологии давно указан любопытный закон эвфемизма, по которому слова претерпевают в своем употреблении судьбу довольно трагическую: в начале своего существования они означали нечто хорошее, а с течением времени хороший этот смысл их мало-помалу затирается, так что, напр., одно и то же немецкое слово gift в начале означало растение, знак, а кончилось тем, что теперь означает собою яд. Не самое последнее поколение моих соотечественников было живым свидетелем того, как на дидактическом рынке часто слышались слова «самодеятельность», «эвристика», «развивающим образом», как они звучали гармонично, как хотели постоянно поминать их и как все их принимали с беспрекословным уважением. А потом слова эти излюбленные просто затерлись, как поношенное суконное платье, а потом, кажется, против них стал в душе проявляться какой-то стихийный хотя, но неумолимый протест. И это конечно объясняется тем, что, слова-то мудреные говорили, а смысла в них оказывалось поразительно мало. Того нет, когда мы говорим о вышеупомянутом термине, созданном дидактикою церк.-приходской школы. Само Св. Писание дает его, как напр.: «приидите чада, послушайте, страху Господню научу вас». За сим отцы и учителя церкви отделили для него содержание высокое – размышляя о страхе Божиим в смысле боязни христианина оскорбить Великого Святого, и даже говорили: мне не нужно каменных скрижалей Моисеева закона; одна мысль о вездеприсутствии Божиим сильна предостеречь меня от худых дел и желаний; и всякий понимает, какая недостижимая высота духовного совершенства сокрыта в подобном страхе Божиим. А все-таки, если говорить «доверяясь слову, как врачу», то в нынешние времена не принимается термин так душевно, как тому должно было быть, скорее высокое достоинство, присущее ему чрез данный в нем предикат, совсем не улавливается; и этому объяснение отнюдь не в том только, что, может, о страхе Божиим говорили часто, а живого смысла в него прибавляли и вносили редко, полагаясь на цитату – на боговдохновенное происхождение термина. Кто не согласится с тем, что в настоящее время объявлена беспощадная война субъекту термина, как именованию такого чувства, которое отнимает ум, поражает сознание и волю, уничтожает достоинство, не дает душе жить, словом есть чувство низшее; и в строго христианской

сфере отмечается как антипод любви, по которой христианин сознает себя не как раба, а как чадо Всемилосердного; и у св. отцов отмечалась нравственность «по наемничеству», как ступень совершенства низшая. А в общем рассуждении дело пошло настолько далеко, что страх объявляется остатком грубоживотного состояния (естественного) человека³⁷. И думается, не считаться с этим нельзя, так что то, по-моему, добрая осторожность человека, дорожащего делом церк.-приходской школы, когда он взамен несовременного, потому непопулярного термина употребляет другой, для всех и ценный и удобоприемлемый, и во всяком случае не менее христианский³⁸.

Во всяком случае не следует упускать из виду того, что когда в начале церковности подразумевают идею страха Божия, то этим самым хорошо подходят к основной особенности церк.-приходской школы. В последней твердо помнят, что цель обучения заключается отнюдь не в знании³⁹, которое, однако, роковым образом тяготеет над умами, рассуждавшими о деле обучения. В чем угодно здесь могут быть неуверенными, только не в том, что знания дать ученику мало⁴⁰, что оно даже вместо пользы может принести вред⁴¹, и, выучившись писать, питомец может испещрять стены какими-нибудь неподобными своими рукоприкладствами⁴², научившись счету, может вести конторские книги нечестно⁴³; а если бы этого не было, все равно первоначальная школа не может быть рассматриваема, как профессиональное или ремесленное учреждение⁴⁴. Задача школы прямо и строго воспитательная, которая вдобавок является особенно необходимою в виду настоящего времени, не только не освободившегося от многих недостатков и других слабостей, но окунувшегося в них еще более⁴⁵. И таким образом, церк.-приходская школа знает, какая у нас высшая ступень, какой университет. В остальных разновидностях университетской ступени на первом и, должно сказать, единственном плане стоит задача образовательная. Что с освоением в высшем курсе знаний незаметно и неслышно поднимается и весь духовный склад студента, это конечно неотвержимый факт. Но цель института, в котором сообщается такой высший курс, есть исключительно знательная. А вот университет церковной школы – церковь, напротив, настолько имеет в виду как раз именно воспитание, что многие ведения здесь даются в таком – литургическом символическом виде, при котором они прямо хотят говорить чувству и душе человека, те же ведения, которые даются в непереработанном, неприкровенном виде, т. е. в проповеди, они не только составляют в малую долю всего в целом церковного воздействия, но опять допустимы не иначе, как с известным нравственным приложением –

назиданием воли и душевного настроения. После этого низшей ступени – церк.-приходской школе просто невозможно не видеть и не помнить, что вся ее зиждительная и благотворная сила лежит в воспитании, а никак не учении для него самого – для формального развития головы или для обогащения ее знаниями.

Не замалчиваю возражения, которое будет говорить, что, по нынешним временам, не одни церк.-приходские, а и все решительно школы считают своей обязанностью давать обучение *воспитывающее* – воспитывать. И хотя в действительности – не в теории, а на деле, – того совсем еще не видно везде, принимаем за верное, что наши и земские, и министерские начальные школы отрешились от чисто знательных целей и сосредоточились на воспитательных. Принимаем для того, чтобы показать, что тут мы доходим до предела, за которым церк.-приходская школа принципиально и коренными образом чрез церковность отделяется от всякой другой нецерковной. Примыкая к языку одного из ее деятелей, говорим, что она слышит, как цель обучения – воспитание в питомце *человека*, и не находит здесь достаточной ясности: а вот если она слышит, что цель обучения заключается в воспитании из питомца *христианина*, тогда темного для нее ничего не остается⁴⁶. Не просто гуманический идеал, а такой гуманический, который дан в христианстве⁴⁷ – у нас православном, и поэтому прежде всего – церковь. Так или иначе она сводится к богоподобию, вырываясь таким образом из мрака неопределенности, в каковой школа непременно бы впадала, если бы точку опоры в построении идеала обучения брала себе не вне человека – в высшем, в божественном, а в недрах человеческого существа – наряду с добрым, заключающего в себе иное, совсем притом невыяснившегося до конца и, значит, открывающего широкий, но для дела обучения совершенно неудобный, простор в понимании идеала человечности. Считая единственно правильным черпать данные для воспитательной цели обучения из недр божественного, церк.-приходская школа поэтому естественно открывает первое место учению о Боге и ставит его центром, к которому все сводит и из которого все выводит. Вглядываясь в богооткровенное содержание свойств Божиих, те из них, которые абсолютно превышают силы человека, она поставляет как живорекущие призывы человека к признанию своей конечности и смирению пред Всевышним. А остальные свойства, которые в ограниченной, конечно, мере человеку доступны, она обращает в посылки, из которых точно усматривается и определяется то, в чем же именно состоит идеал богоподобия – который поэтому является ни измышлением, ни туманным

или расплывающимся, ни ограниченным, ни сколько-нибудь сомнительным с точки зрения его правильности и достоинства. А, наконец, для того, чтобы поставить таковой идеал в лучшие условия для его осуществления; во 2-х, потому, что самым существом этого идеала не только не исключаются, но прямо предполагаются средства для жизни по нему питомца и религиозные, и благодатные; в 3-х, для того, чтобы эта жизнь им и началась с малых лет жития русской христианской души и, естественно, продолжаясь дальше, протягивалась на весь период ее земного бытия; имея в виду все это, школа последовательно и благотворно для учимых примыкает себя теснейшим образом к церкви и устроается приспособительно к последней, вместе со всем сказанным достигая еще того, что питомец делается *живою* единицею своего православного прихода с самых юных его лет.

Это вот и есть основной смысл церковности. Могу видеть, что⁴⁸ не только для некоторых *лиц*, но и для истинно *научного* решения сказанное не доходит до последнего конца. Нужны проверки и оправдания, которые бы показывали, что панэнтеистическая, церковно-приходская постановка школы не по вере лишь, а и по строгому суждению, должна быть предпочитаема просто гуманической. Будем со временем пытаться посильно сделать и это.

Пр. Соллертинский

Примечания

- ¹ - Церковные Ведом. 1892 г., стлб. 1349.
- ² - См. отзыв о диссертации кандидата г. Щукина в Архиве Спб. Акад. за 1898 г.
- ³ - Сенсуализм (англ. sense – чувство, ощущение) – это философское учение о решающей роли ощущений в познавательном процессе. – примечание электронной редакции.
- ⁴ - См. Bernhard Biihring, Die Reform d. christlichen Religions unterrichtes. Berlin. 1872.
- ⁵ - См., напр., Историю педагогики Л. Н. Модзалевского и мн. др.
- ⁶ - Вессель. Руководство и преподавание общеобразоват. предметов. Спб., т. 2, в отделе об обучении родному языку.
- ⁷ - Fr. V. Graser, Elementarschule für's Leben. 4, Aufl. 1839. V. I. Abth. 2, § 129, p. 173.
- ⁸ - T. Scherr, Leichtfassl. Yandbuch d. Pädagogik. V. I. 382. 2 Aufl. 1847.
- ⁹ - См., напр., мое -Дидактич. значение Св. Истор. Спб. 1883, стр. 157.
- ¹⁰ - Реприманд 1. м. устар. – Упрек, выговор, нагоняй. 2. м. устар. – Неожиданность, неожиданный оборот. – примечание электронной редакции.
- ¹¹ - Отчет Иркутского Епарх. Учил. Сов. За 1899 г., стр. 43.
- ¹² - О народном образовании. Отечественные Записки, 1874, стр. 155–76. Тут есть и об Евтушевском по арифметике, но всякий понимает, что Толстой имел дело здесь не с методой, а с неумением обучать и преподавать.
- ¹³ - «Владивостокские Епарх. Вед.» 1896, № 5. «Курские Епарх. Вед.» 1900, № 26.
- ¹⁴ - Разумеется зависимость получения жалованья законоучителями от удостоверительной записи учителя.
- ¹⁵ - «Самарские Епарх. Вед.» 1901, № 12.
- ¹⁶ - Проф. Леонтович, – «Варшавские Университ. Известия» 1894. кн. V, стр. 4, 8, 11, 25 и др.
- ¹⁷ - «Черниг. Епарх. Вед.» 1895, № 24, стр. 823.
- ¹⁸ - «Душеполезное чтение» 1899, кн. V. стр. 94; «Церк. Вед.» за 1889 г., стлб. 1079: вологодское духовенство знает заповедь «паче всего учити отроков» (10 прав. 7 Всел. Собора).

¹⁹ - «Таврич. Епарх. Вед.» 1900, стр. 1077.

²⁰ - «Гамбовские Епарх. Вед.» 1901, № 35. «Нижегородские Еп. Вед.» 1900, № 24.

²¹ - «Минские Епарх. Вед.» 1900, № 18. «Тобольские Епарх. Вед.» 1900, № 17. «Орловские Епарх. Вед.» 1900, стр. 1028.

²² - «Сельская Школа», стр. 1–42, 51–4, 76–83, 97–9, 237–72.

²³ - На съезде 22–23 авг. 1902 г. екатеринбургских наблюдателей обсуждался вопрос о том, в чем состоит церковность школы. Вопрос возбужден в виду того, что некоторые «неопытные» деятели церк.-пр. школы стараются поставить ее совершенно по образцу земской. Съезд постановил опытным труженикам школы напомнить, а не опытным указать, что церковность есть отличительное свойство церк.-приходской школы и достигается она особым строем церковно-школьной жизни и ходом обучения в ней. Отч. Екатеринбург, наблюд. 1901–2, стр. 5.

²⁴ - Напр. см. Отчеты Ярославского Епарх. Учил. Сов. за 1889–90, стр. 7. Особенно много об этом в «Мысли простого русского народа о том, какое ему нужно учение и просвещение». Москва, 1887.

²⁵ - «Земско-министерская школа все более и более становилась мирской и светской, давая этому элементу выдающееся, преобладающее значение и тем заглушая церковный, подавив последний. Такое направление зем.-минист. школа начала терять со времени возрождения церковной школы, которая своим церковным характером привлекла к себе сердца народа. С этим пришлось считаться земско-министер. школе, и она мало-помалу стала вводить у себя церковность». Оренб. Еп. Вед. 1901, № 6.

²⁶ - Сельская школа. С. А. Рачинского. Изд. 5. Спб. 1902, стр. 7

²⁷ - Erzieh. и Unterrichtslehre 2 Aufl. 1842 В. II р. 181.

²⁸ - Говорю о Гербарте. Кроме его мнения, в приложенных к его Pädagogische Schriften, herausg. v. Prof. Willmann Leipz. 1873. В. I. р. 599–607 приведено зависящее от Гербартова такое же мнение Кольрауша с прекрасными выдержками из знаменитого Гердера.

²⁹ - Кулин. Славянорусская азбука. Спб. 1885, стр. 14. А потом и сначала: «спасибо, паси, спи; моя, мама, яма, межа», и дальше все русские, лишь по-славянски начертанные слова.

³⁰ - См. Kellner. Skizzen u. Bilder aus d. Erziehungsgeschichte. Essen 1802. В. I. р. 133–47.

³¹ - Это есть основа своеобразнейшей дидактике Жакото, по которой

вместо обучения грамоте, арифметике, географии и т. д., ученики имеют дело с книжкой Фенелона о Телемаке.

³² - Herbart, Umriss Päd. Vorlesungen, в Sämtliche Werke, herausg. v. Hartenstein. В. X, Th. I, p. 309.

³³ - Философическая подкладка этому дана в цитованном труде досточтимого Гразера – Elementarschule fürs Leben. Band 1-er.

³⁴ - Бернгарди, которого хотел реставрировать Бенеке.

³⁵ - Напр., «Херсон. Епарх. Вед.» 1901, стр. 589.

³⁶ - Напр. «Пермские Епарх. Вед.» 1900, № 18.

³⁷ - «Научное Слово». Москва, 1904. кн. IX, стр. 32.

³⁸ - Главная задача церк.-прих. школы заключается в проведении в жизнь «новой заповеди» Иоан. XIII, 14. «Самарские Епарх. Вед.» 1901, № 13–14.

³⁹ - «Тверские Епарх. Вед.» 1901, № 3.

⁴⁰ - Не беда, если ребенок не научится в школе искусству решать хитроумные задачи. «Моск. Церк. Вед.» 1901, № 48. Какая цена познаниям, какие может дать начальная школа, если воля ребенка и сердце его останутся невозделанными? «Херсонские Еп. Вед.» 1900, № 7.

⁴¹ - «Вятские Епарх. Вед.» 1902, № 12: опыт убеждает, что знания на всех ступенях развития людей, без веры, церкви, совести не только не полезны, но даже вредны.

⁴² - Ibid. из речи к выпускным воспит.

⁴³ - «Волынские Епарх. Вед.» 1902, № 9.

⁴⁴ - «Костромские Епарх. Вед.» 1900, № 21.

⁴⁵ - Взять деньги и не отдать, оскорбить отца и мать, наспиртовать себя до обедни – эти и подобные явления сделались заурядными («Тверская Епарх. Вед. » 1901, № 3). «Минские Еп. Вед.» 1900, 19, очень напирают на пьянство народное, думаю, укоренившееся не в одной только Минской губ. «Херсонские Еп. Вед.» 1889, № 4, говорят об увеличении святотатства, фальшивых сборов на храм, клятвопреступлений.

⁴⁶ - «Костромские Епарх. Вед.» 1902, № 21 (речь Епарх. Наблюд.).

⁴⁷ - Не тот нужен нам свет школы, не одно знание, помогающее только устроить свою жизнь земную и привязывающее к тленному миру. Нам нужен в школе свет Христов, просвещающий всю душу человека и очищающий ее от греховных мыслей (Псковские Епарх. Вед. 1901, № 13). Дай Бог, чтобы во всех школах учение было правое, состоящее прежде всего в научении, как поклоняться Богу духом и истиною и как возвещать

славу и благодарение Ему (Орловские Еп. Вед. 1901. № 4).

⁴⁸ - Это мудро провидел тот же – Рачинский: Сельская школа, стр. 273.

Содержание

протоиерей Сергей Соллертинский Основы современной церковно-приходской школы протоиерей Сергей Соллертинский	1
Примечания	19