

ИССЛЕДОВАНИЯ

Юлия Сафронова

«ВАЖНЫЕ ПАМЯТНИКИ МИНУВШЕЙ ЖИЗНИ НАШИХ ПРЕДКОВ»: СКАЗКИ В ПРОГРАММЕ ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ПРАВОСЛАВНЫХ ДУХОВНЫХ СЕМИНАРИЙ 1868 ГОДА¹

Статья посвящена изучению сказок в рамках курса истории русской литературы, введенного в 1868 г. в православных духовных семинариях. Исследуется связь программы с педагогическими дискуссиями 1860-х гг., а также историей становления этого предмета в светской школе. Автор показывает, что исторический подход к литературе впервые был опробован в духовной школе в конце 1860-х гг. Ориентация на национализацию школьного канона привела к изучению «народной литературы», составной частью которого были русские народные сказки. Сказки изучались семинаристами не как произведения для детей, имеющие воспитательную ценность, а как исторические источники, анализ которых позволяет выявить «идеалы» русского народа. Программа не была обеспечена соответствующими учебными пособиями. Каждому учителю приходилось самостоятельно разрабатывать курс, опираясь на множество разрозненных текстов. Рекомендованный учебник был слишком сложен для понимания учащихся и не содержал конкретных примеров разбора сказок. Далеко не все преподаватели были готовы к анализу сказок с выделением в них мифического, бытового и христианского элементов, как того требовала программа. Кроме того, подобная постановка задачи превращала семинаристов из воспитанников среднего учебного заведения в исследователей и даже собирателей народной литературы. Поиск мифических элементов мог привести к тому, что к «суевериям» ученики духовной школы причисляли не только Бабу Ягу и Лешего, но и изгнание дьявола с помощью молитвы.

Ключевые слова: история чтения, реформа духовно-учебных заведений 1867 г., духовная семинария, литературное образование, программа истории литературы, сказки

Юлия Александровна Сафронова, Европейский университет в Санкт-Петербурге, Санкт-Петербург, jsafronova@eu.spb.ru

Исследователь образования Российской империи второй половины XIX в. Энди Байфорд в 2004 г. подчеркивал, что преимущественное изучение масштабных процессов, таких как замыслы министерских бюрократов или педагогические идеи передовых педагогов, оставляет в тени «концептуализацию конкретных школьных предметов и организацию реальной образовательной деятельности» при их преподавании [Byford 2004, 637]. Хотя за прошедшие двадцать лет ситуация изменилась в лучшую сторону и одни предметы, такие, например, как отечественная история, изучены исключительно подробно [Поникарова 2005; Пашкова 2017], многие продолжают оставаться для ученых *terra incognita*. История русской литературы, которой посвятил свое исследование Байфорд, располагается между этими полюсами: хотя воссоздана общая картина эволюции преподавания этого предмета в дореволюционной школе [Чертов, 2013], многие аспекты до сих пор остаются не проясненными.

В качестве школьного предмета история литературы играет особую роль в программе образования. С одной стороны, она формирует навыки интерпретации текстов у учеников, т. е. оказывает влияние на практики чтения целой когорты читателей, учившейся по той или иной программе. С другой стороны, со второй половины XIX в. в образовательной политике современных государств этот предмет был связан с воспитанием лояльных граждан, объединяемых изучением канона национальной литературы [Vdovin 2017, 109–110]. А. В. Вдовин, анализируя противоречия классикализации² школы в 1870-е гг. при министре просвещения Д. А. Толстом, утверждает, что, в отличие от латинского и греческого языков, которые возможно было «инструментализировать только в республиканской парадигме», курс русской литературы обладал «потенциалом для культивации этнокультурной русской идентичности как средства, обеспечивающего единство империи» [Vdovin 2017, 128].

Изучение школьного канона и истории литературы как предмета в основном сосредоточено на опыте светских школ. Пореформенное духовное образование до сих пор оставалось в тени, его исследователи уделяли пристальное внимание процессам разрушения духовного сословия и сближения духовного образования с программами светской школы [Freez 2014, 356–358]. Между тем реформа духовного образования 1867 г. не привела к простому копированию программ светских учебных заведений. Она включила педагогов духовных семинарий в сложный процесс формирования литературы как школьного предмета. В некоторых случаях семинарские

программы даже опережали гимназические, превращая семинаристов в объект педагогических экспериментов. Задача настоящей статьи — проанализировать становление истории русской литературы как самостоятельного предмета в программе духовной школы после реформы 1867 г. Особое внимание будет уделено разделу «народной литературы», с которого начинался курс. На примере изучения семинаристами русских народных сказок в первой половине 1870-х гг. будут показаны как специфика преподавания, так и результаты, к которым могло привести изучение этого материала в духовной семинарии. Выбор сказок в этом случае обусловлен как состоянием источников, в которых зафиксировано изучение курса русской литературы, так и особой ситуацией, в которой сказку, имеющую статус литературы для детей [Прилежаев 2021], изучают семинаристы, чей возраст варьируется от младшего подросткового до юношеского.

По Уставу 1867 г. история русской литературы преподавалась семинаристам во 2-м классе по три урока в неделю. § 121 Устава ограничил возраст приема в первый класс — не моложе 11 и не старше 16 лет, т. е. русскую литературу должны были изучать воспитанники 12–17 лет. При этом в первые годы после реформы общей проблемой было «великовозрастие» учащихся — семинаристами второго класса, как правило, были юноши 15–18 лет [например, Керский 1873, 248об.–250]. В светских гимназиях программа 1871 г. закрепила изучение литературы в 6-м классе. Поскольку в них принимали мальчиков не моложе 10 лет, можно утверждать, что гимназисты изучали русскую литературу в том же возрасте, что и семинаристы.

В основу исследования положены материалы Учебного комитета Синода: программа истории литературы 1868 г., комментарии ее составителя С. И. Лебедева, учебные пособия, рекомендованные Учебным комитетом. Преподавательские практики реконструируются на основе отчетов о ревизиях духовных семинарий и материалов к ним. Всего за время действия Устава (1867–1884 гг.) было проведено 203 ревизии, охватившие 51 семинарию [Орлова 2025]. Все отчеты содержат характеристику преподавания словесности и истории литературы, как и остальных предметов. При этом ревизоры могли фиксировать не только проблемы, но и особенно удачные педагогические находки отдельных учителей. Поскольку ревизии проходили в течение всего года, их материалы включают описание преподавания тех разделов программы, которые ревизор наблюдал лично. Общую картину чиновники Синода восстанавливали

по сочинениям семинаристов и отчетам преподавателей, которые те составляли по запросу проверяющих. Зафиксированная в отчетах ситуация была исключительно многообразной. Так, в многолюдной Ярославской духовной семинарии словесность параллельно вели два преподавателя, у которых не совпадали ни темы уроков, ни разбираемые произведения. В конце мая учитель Н. Крутиков читал со своими учениками комедию Д. И. Фонвизина «Недоросль», а учитель В. Архангельский со своими — басню И. А. Крылова «Осел и соловей» [Керский 1873, 331–332]. Такое состояние источников не позволяет говорить об особенностях изучения того или иного текста на уроках истории литературы в семинариях всех епархий Российской империи. Тем не менее выявленные при анализе отчетов кейсы в сочетании с такими материалами, как переписка и письменные работы самих семинаристов, дают возможность увидеть общие тенденции изучения раздела «народная литература» в духовных учебных заведениях.

1

Теория словесности и история литературы были молодыми школьными предметами, регулирование которых на уровне Министерства народного просвещения началось только в 1850–1860-е гг. и было окончательно закреплено в программах после реформы 1871 г. [Вдовин, Лейбов 2013, 13–14]. До начала 1870-х гг. изучение литературы во многом было результатом импровизации отдельных учителей [Byford 2004, 645]. Как показывают А. Вдовин и Р. Лейбов, в это время важнейшую роль в формировании школьного канона играли не собственно программы, а хрестоматии, закреплявшие его «ядро» и принципы включения в него художественных произведений [Вдовин, Лейбов 2013, 18].

1860-е гг. ознаменовались дискуссиями о том, чем должна быть история литературы в качестве университетской науки и школьного предмета, а также попытками некоторых педагогов сделать изучение литературы основой среднего образования и инструментом воспитания будущих граждан [Byford 2004, 638, 643]. Водоразделом считается 1871 г., когда в ходе классикализации школы Д. А. Толстым³ министерской программой было ограничено изучение современной литературы в гимназиях 1840-ми гг., с одной стороны, и впервые введено изучение произведений древнерусской словесности, с другой [Вдовин 2020, 90–91]. При этом реформировать духовную школу Д. А. Толстой в качестве обер-прокурора

Синода начал еще в 1866 г., результатом чего и стал Устав 1867 г. Хотя обычно последняя реформа рассматривается как приближение отсталого семинарского образования к светскому, благодаря превращению первых четырех классов в общеобразовательные [Сушко 2010, 32–35], программы словесности и истории литературы 1868 г., разработанные Учебным комитетом Синода, на несколько лет опередили министерские. Устав духовных семинарий 1867 г. отвел словесности важное место в системе духовного образования. Задача изучения литературы состояла в том, чтобы «разъяснить» ученикам, «как выразился дух народный в словесном искусстве в последовательном своем развитии» [Журнал учебного комитета 1868, 60], что соответствовало общему курсу на национализацию среднего образования.

Реформа духовной школы была осуществлена в разгар педагогических дискуссий 1860-х гг. Знакомство с их содержанием демонстрировали как чиновники Синода, так и преподаватели духовных семинарий. Член Учебного комитета С. И. Лебедев, отвечавший за методическое обеспечение программ теории словесности и истории литературы, констатировал в 1868 г., что их преподавание в средней школе «в последнее время подверглось довольно сильному колебанию» [Там же]. Он разделял взгляды передовых педагогов, критиковавших изучение максимально широкого круга литературы без знакомства с самими произведениями, поскольку уроки превращались в «ряд биографий с библиографическими замечками». Слабостью нового подхода, несмотря на его «громадное преимущество перед прежним», с точки зрения С. И. Лебедева, было невнимание к исторической составляющей курса, игнорирование «связи и преемственности идей и идеалов, способов изложения и выражения в словесных произведениях разных времен» [Там же, 60об.–61]. Программа, разработанная Синодом, сочетала исторический подход и углубленное изучение небольшого количества текстов. Она также ориентировалась на академический подход к словесности, ставя во главу угла не воспитательное воздействие литературных произведений на ученика, а дисциплинирование его ума с помощью изучения теории словесности и ее применения для анализа художественных текстов. Таким образом, вопреки сложившемуся в историографии мнению, гимназическая программа 1872 г. не была «совершенно новой моделью» [Byford 2004, 647], т. к. ее основные принципы были опробованы в духовной школе.

Новшеством синодальной программы стало изучение «Периода народной литературы»⁴, включавшего песни, сказки, былины,

пословицы и причитания [Программа, 1]. Далее последовательно изучались три исторических раздела: «Период древней подражательной литературы под преимущественным влиянием восточно-христианским (византийским)», «Период новой подражательной литературы под преимущественным влиянием ложноклассицизма и романтизма» и «Период самостоятельной литературы». Такое членение показывает, что синодальные реформаторы видели в нем важный инструмент формирования национального канона. История литературы мыслилась ими как поступательное освобождение от византийского и западноевропейского влияний, Семинарская программа, как позднее гимназическая [Vdovin 2020, 99], ограничила курс творчеством Н. В. Гоголя. Учебный комитет Синода отверг предложения «весьма немногих» преподавателей изучать современных писателей — «Тургенева, Гончарова, Григоровича, Майкова и Некрасова» [Программа, 5].

Следует отметить, что чиновники Учебного комитета должны были учитывать не только достижения светской педагогики, но и взгляды церковных иерархов. Сама необходимость преподавания словесности будущим пастырям церкви была не бесспорной. Проект устава духовных семинарий 1862 г., разработанный под руководством архиепископа Херсонского Дмитрия (Муретова), не признавал за нею статуса академической науки, сводя уроки к прикладным задачам — «приобретению навыков в сочинении и образованию эстетического вкуса». История литературы не выделялась в самостоятельный предмет, а при чтении литературных произведений следовало «строго отличать Богом данный талант писателя и употребление, какое сделал из него писатель» [Журнал комитета о преобразовании 1862, 63].

На уровне отдельных епархий отношение к светской литературе как к необязательному предмету сохранялось и после 1867 г. Особенно показательна Олонецкая семинария, которая испытывала дефицит учебников, поскольку архиепископ Олонецкий и Петрозаводский Аркадий (Федоров) не одобрял приобретение светских изданий. В качестве пособий по русскому языку закупалась духовная периодика [Лебедев 1869, 32]. Комментируя этот вопиющий факт, чиновник Учебного комитета Синода С. И. Миропольский констатировал: «естественно, что никому дела не было до того, что и как читают ученики и читают ли они что-нибудь» [Миропольский 1875, 71].

В отличие от курса теории словесности, преподававшегося в первом классе, где внедрялась передовая «практическая» мето-

дика, по истории литературы преподавателям разрешалось читать лекции, используя «акроаматический метод» (способ обучения, при котором ученик только слушает учителя, не участвуя в обсуждении, от греч. *akroamatikos* — «слышимый»). Программа не предполагала чтения произведений целиком, но только «небольших сочинений или частей обширных». С другой стороны, наставникам запрещалось заменять чтение текстов изучаемых произведений учебником, «чтобы не было голословных суждений» [Программа, 7].

2

Рассматривая развитие школьного канона литературы в Российской империи, А. Вдовин отмечал в качестве его особенности отсутствие прямой регламентации Министерством народного просвещения текстов, обязательных для изучения в школе [Vdovin 2017, 115]. Эту особенность можно увидеть и на примере раздела «народная литература» синодальной программы. К каждому из жанров, обязательных для изучения, были даны примеры, причем если раздел былин был относительно конкретизирован: три былины о «старых богатырях» — «Микула Селянинович», «Святогор», «Олег Святославович»; и пять «о киевских и новгородских»: «Илья Муромец», «Добрыня Никитич», «Василий Буслаев», «Садко купец», «Отчего перевелись богатыри» (здесь и далее курсив источника — Ю. С.), то песен было указано две («За рекою быстрой...», «Коляда»), после чего поставлено «и др.». «Выражение степени развития народа» следовало изучать «в сказках „о Солнце, Месеце и Вороне Вороновиче“, „Баба Яга“, сказки о зверях, как остатки животного эпоса, „Иван Царевич и Марфа Царевна“. В каждом случае преподавателям следовало делать «разбор только одного произведения или двух небольших», причем «без излишних подробностей» [Программа, 1].

Анализ преподавательской практики показывает, что списки из программы воспринимались именно как примеры, а не как обязательные к изучению тексты. В Вологодской духовной семинарии в 1871/72 учебном году в классе были разобраны три сказки — «Про Бабу Ягу», «Окаменелое царство» и «Про Ивана Царевича и Марью Моревну» [Миропольский 1872, 830]. Сочинения ученики писали по еще более широкому кругу сказок: «Морской Царь и Василиса Премудрая», «О живой и мертвой воде», «Три копейки», «Серебряное блюдечко, наливное яблочко», «Морозко», «Марта, словацкая сказка о месяцах», «О бабе Елене», «Об Илье Муромце»,

«Окаменелое царство», «Кривда и правда», «Овца, лиса и волк», «Чудесная дудка», «Доброе слово», «Садко» [Миропольский 1872, 808–808 об.]. С другой стороны, преподаватели могли сокращать предложенный в программе список до одного примера. В Ярославской духовной семинарии в 1872/73 гг. в классе была «рассказана сказке о Бабе Яге и прочитана „Мужик, медведь и лиса“» [Записки 1873, 308]. Обращает на себя внимание употребление учителем двух разных глаголов в отчете, составленном для ревизора: возможно, он действительно «рассказывал» ученикам сказку, а не читал из книги. Учителя могли не только сокращать программу до минимума, но и пропускать целые разделы. Так, в 1872/73 учебном году в Архангельской духовной семинарии не проходили «причитания (заплачки)» [Отчет 1873, 178 об.].

Поскольку члены Учебного комитета разработали программу, опираясь на собственные представления об идеальном курсе истории литературы, они немедленно столкнулись с отсутствием учебных пособий. Проанализировав все имеющиеся учебники в 1868 г., С. И. Лебедев вынужден был констатировать, что «временно» можно использовать «Курс истории русской литературы (862–1862) с библиографическими указаниями» К. П. Петрова (1867), хотя «нельзя рекомендовать его за руководство вполне удовлетворительное» [Журнал 1868, 66]. С точки зрения Лебедева, это был единственный учебник, по которому возможно было изучать «народную словесность», т. к. в педагогической литературе «отдел народного творчества не получал должного себе разъяснения» [Журнал 1868, 60 об.]. Это заключение не значит, что педагогической литературы, посвященной «народной словесности», не существовало. Программа рекомендовала в качестве пособия «Историю русской словесности древней и новой» А. Д. Галахова (1863), включавшую главу о «народной словесности», правда, без былин [Программа, 4; Галахов 1863]. В отличие от учебника, пособие Галахова предназначалось в первую очередь для преподавателя, хотя в ряде семинарий его приобретали не только в фундаментальную, но и в ученическую библиотеку.

В небольшом по объему учебнике К. П. Петрова разделу «до-исторической эпохи словесности устной» было отведено всего девять страниц, причем большая часть текста была посвящена «богатырскому эпосу» [Петров 1869, 3–11]. Рассуждения Петрова о литературе представлялись Лебедеву «не безукоризненными» и даже могущими «приучить ученика к поверхностному взгляду на дело». Решать проблему «неуместных» рассуждений «в ожида-

нии лучшего учебника» должны были учителя семинарий, которых Учебный комитет обязал «исправлять и пополнять» этот труд [Журнал 1868, 63, 66]. Таким образом преподавание превращалось для учителей в работу по сбору информации из множества разных пособий, которые спешно выписывались в фундаментальные библиотеки семинарий, а в некоторых учебных заведениях покупались педагогами за свой счет [Лебедев 1869, 15]. Во время ревизии 1868/69 г. в библиотеке Вологодской духовной семинарии, кроме Галахова, имелись следующие книги по предмету: «О преподавании русской литературы» В. Я. Стоюнина (1864), «Пособие при преподавании истории русской словесности» Е. В. Судовщикова (1863), «История русской словесности» С. П. Шевырева (1846–1860), «Исторический очерк русской народной словесности и искусства» Ф. И. Буслаева (1860), «Руководство к познанию истории русской литературы» В. Т. Пласина (1849). В 1868 г. в ученическую библиотеку на так называемую «бурсачную сумму» среди прочего был выписан еще один экземпляр пособия Галахова, а также «Обзор истории славянской литературы» А. Н. Пыпина и В. Д. Спасовича (1865) [Материалы ревизии 1869, 85–85 об., 91].

В 1872 г. Учебный комитет заменил учебник Петрова книгой В. Я. Стоюнина «Руководство для исторического изучения замечательнейших произведений русской литературы» в редакции для духовных семинарий, в котором вообще не было раздела о народной литературе. Преподаватели решали это затруднение разными способами. Например, специальная комиссия, созданная для введения нового учебника в Архангельской духовной семинарии, рекомендовала изучать его по «Истории русской словесности» И. Я. Порфирьева (1870), где народной литературе было уделено больше сотни страниц [Журнал педагогического собрания 18736, 52–52 об.]. В Харьковской духовной семинарии этот раздел изучался с 1873 г. по только что вышедшему «Курсу истории русской литературы» М. А. Орлова, составленному по программе духовных семинарий [Отчет 1874, 31].

Ситуация с учебными пособиями значительно осложняла изучение русской литературы, т. к. даже рекомендованные Синодом учебники были не у всех воспитанников вследствие бедности семинарских библиотек и дороговизны книг. Преподавание той или иной части курса по какому-то дополнительному пособию на практике означало либо чтение фрагментов учебного пособия учителем в классе, либо включение цитат из него в записки преподавателя, которые ученики должны были переписывать по вечерам, готовясь

к уроку. Фактически оно зависело от конкретного преподавателя, его выбора текстов и способности дополнить отрывочные сведения учебника в записках [Сафронова, 2024].

В случае с изучением «народной литературы» ситуация не была столь вариативна именно из-за новизны предмета [Азадовский 2014, 687–702]. Поскольку и собирание, и изучение русских народных сказок только начиналось, в первом издании своего пособия А. Д. Галахов смог порекомендовать учителю только статьи А. Н. Пыпина 1856 г., посвященные сказкам о животных из издания А. Н. Афанасьева [Галахов 1863, 25]. Судя по сходству фрагментов, посвященных сказкам о животных в тех учебных пособиях, в которые они были включены, все они восходили к статьям Пыпина [Галахов 1863, 22–24; Порфирьев 1891, 163–164; Орлов 1887, 36–37]. В учебнике Петрова этот тип сказок вообще не рассматривался.

В программе раздел о народной литературе был снабжен указаниями для преподавателя: «...изучаются черты мифические, христианские и бытовые разных эпох и занятий народа, поэтический в них элемент и язык» [Программа, 1–2]. Эти указания ставили ученика в позицию исследователя, который должен был преодолеть пренебрежительное отношение к сказкам как к «детской» литературе. Наиболее четко этот подход был сформулирован И. Я. Порфирьевым, который объяснял, что сказка не «произвольный вымысел, достойный внимания только детей и людей необразованных», а хранилище «мифических воззрений» русского народа [Порфирьев 1891, 148–149].

В учебнике Петрова основной задачей изучения литературы становится выявление «идеалов» народа, последовательно сменявшихся в ходе его исторического развития. Изучая «народную литературу», семинаристы должны были из «разрозненных остатков мифического эпоса» вычленять «народные понятия», а также сведения о языческих верованиях и обрядах, богах и низших божествах. В учебнике не было приведено ни одного разбора конкретного произведения народной словесности, зато дан пример «умозаключения», которому должны были подражать ученики: упоминания гор в сказках («Змей Горыныч», «Баба Горынянка») и былинах («Святогор») указывает на их происхождение от общеславянского эпоса и относится к моменту, когда предки русского народа жили на Дунае в окружении гор [Петров 1869, 1–5]. Буквальное следование такому пониманию природы сказок можно обнаружить в отчете ярославского преподавателя В. Архангельского, который объяснял воспитанникам, что «в древнейшую пору они [сказки] слу-

жили выражением религиозных верований народа... были рассказами о похождениях мифических существ и животных, к которым народ относился с живой младенческой верой. В доказательство религиозно-мифической основы в сказках была сделана попытка объяснить происхождение сказочного образа Бабы Яги» [Записки 1873, 310].

Для того чтобы выполнить указания программы, преподаватели, а затем семинаристы должны были овладеть приемами научной интерпретации текста. Фактически воспитанники семинарии включались в процесс собирания и осмысления русской народной литературы. Член Учебного комитета Синода С. И. Миропольский писал, что изучение народной литературы «...имеет особенную важность в данную минуту. Оно действует отрезвляющим образом на молодые умы, оно может служить сильным противодействием тому легкомыслию, которое, к сожалению, в настоящее время нередко можно встретить в отношении к специальной разработке памятников нашей старины» [Миропольский 1872, 805 об.]. Таким образом, для учеников второго класса духовной семинарии сказки не были ни литературой для развлекательного «детского» чтения, ни даже элементом воспитания через эстетическое впечатление, как предлагала понимать литературу педагогическая мысль 1860-х гг. Это были «памятники», которые нуждались в научном анализе.

3

Результаты предложенного Учебным комитетом подхода к изучению литературы можно увидеть в отчете о ревизии Вологодской духовной семинарии в 1872 г. Молодой преподаватель словесности М. Ф. Орнатский задал своим ученикам разбор народных сказок «...с указанием в них элементов мифических и бытовых и с указанием их педагогического значения» [Миропольский 1872, 808]. Ученик Бакарев, чье сочинение было процитировано в отчете, демонстрировал усвоенный на уроках взгляд на сказки: «...это не пустые вымыслы, но важные памятники минувшей жизни наших предков. Читая, да не просто читая, а внимательно изучая и разбирая их, мы знакомимся с духом этой жизни». Пытаясь выделить мифический и бытовой элементы в «Сказке о живой и мертвой воде», он высказал предположение, что «живая вода — это оживляющий природу весенний дождь, а мертвая — снег» [Миропольский 1872, 806–806 об.]. Сложно сказать, в какой степени рассуждения Бакарева были результатом самостоятельного анализа. Предположение,

что живая вода — это «целебный, плодотворный летний дождь» [Орлов 1887, 34], содержалось, например, в пособии М. А. Орлова, вышедшего в 1871 г. С. И. Миропольский посчитал наблюдение Бакарева самостоятельным: «ученик очень тонко раскрывает значение природы для первобытного человека» [Миропольский 1872, 806 об.].

М. Ф. Орнатский, как и многие его коллеги, не во всем следовал указаниям учебника и программы, что видно по поставленной им дополнительной задаче для разбора — указать педагогическое значение сказки. К. П. Петров в учебнике крайне негативно оценивал народные «идеалы» «доисторического» периода: «...господствует право сильного, необузданность страстей, грубое обращение, нарушение чужих прав; в лучшем человеке уважаются: сила, храбрость, лукавство или хитрость» [Петров 1869, 4–8]. Вологодские семинаристы, напротив, приучались искать в народной литературе «нравственность» в том смысле, как это было предложено в пособии А. Д. Галахова: «...ни малейшего намеренного отклонения от добра и правды. <...> Общее настроение народа в эпический период его существования всегда нравственно» [Галахов 1863, 9]. Семинарист Бакарев буквально повторил этот тезис в сочинении: «сказки воспитывают одно благородное чувство в читателе — чувство правды и законности». Педагогический элемент «Сказки о живой и мертвой воде», с его точки зрения, заключался в том, что Иван Царевич отблагодарил помогавшую ему бабушку («допоил, докормил до смерти»): «это тоже элемент нравственный, показывающий, что добро никогда не забывается, а добром платится, как говорит русская пословица». Ревизор Учебного комитета приписал этот тезис усилиям М. Ф. Орнатского: «Конечно, такое воззрение ученика сложилось под влиянием наставника», оставив в стороне вопрос о генеалогии взглядов самого преподавателя [Миропольский 1872, 806–807].

Разный подход учебника, изначально предназначенного для воспитанников учебных заведений Морского министерства, и преподавателей духовных учебных заведений проявился не только во взглядах на «идеалы» народной литературы. Изучение сказок, песен и пословиц имело для семинаристов прикладное значение. По Петрову, остатки «мифического эпоса» сохранились только «в деревнях, удаленных от средоточий цивилизации» в минимальном количестве [Петров 1869, 4]. Семинария готовила своих выпускников, в большинстве своем детей сельских батюшек, к взаимодействию с паствой, для которой «доисторическая эпо-

ха» русской словесности оставалась живой устной традицией. Этот подход отчетливо проявлялся в церковной периодике рассматриваемого периода, корреспонденты которой, в большинстве своем сельские священники, писали о «воззрениях древнерусского народа» и их связи с современным народным православием [Озерецкий 1871]. М. Ф. Орнатский в отчете о курсе истории русской литературы за 1871/72 учебный год сформулировал цель изучения «народной литературы» как подготовку будущих священников к осмыслению явлений «современной жизни простонародной, с которым им главным образом придется иметь дело, как то: разные суеверия, обряды, приметы и пр.» [Орнатский 1871/72, 830].

Он расширил изучение литературы по сравнению с программой и учебником не только количественно, но и добавил жанры, в них не упомянутые. Так, короткий список песен из программы был дополнен «хоровыми, свадебными» и даже «раскольничьими», а раздел пословиц и притч — заговорами «против зубной боли и кровотечения». Разбор на уроках таких текстов должен был «выяснить связь этих явлений с древнею обрядово-мифическою и бытовой жизнью народа» [Там же, 830–830об.]. Таким образом, усилиями М. Ф. Орнатского изучение народной литературы в Вологодской семинарии было превращено в подготовку будущих священников к пастырскому служению. Через ее анализ они должны были не только начать понимать происхождение «суеверий», но и с уважением относиться к нравственным максимам народа, которые та транслировала.

М. Ф. Орнатский строго следовал указаниям Синода о постановке письменных заданий и давал в разные годы разные темы сочинений. В 1872/73 гг. вологодские воспитанники вместо разбора сказок анализировали былинку, а также писали сочинение «Об играх простонародных и повторениях языческого свойства, существующих на моей родине» [Отчет 1873, 219]. Ученики семинарии оказывались в позиции исследователей-этнографов, не только анализовавших, но и собиравших сведения о народной словесности. Такая роль не была принципиально новой, т. к. священники собирали этнографические сведения по программе Русского географического общества с конца 1840-х гг., а также публиковали многочисленные статьи о народных верованиях в церковной периодике [Розов 2001; Калашникова 2002]. Новым было включение такой задачи в систему духовного образования.

Во многих семинариях похожее задание, пусть и не со столь отчетливо исследовательской целью, предлагалось уже в первом клас-

се на курсе теории словесности. В 1869/70 учебном году в Архангельской духовной семинарии ученики первого класса составляли описания «Как поселяне проводят храмовый праздник» и «Святки» [Сведения 1870, 27]. Во время зимних каникул 1871/1872 гг. ученик 2-го класса Архангельской семинарии Яков Шмаков занимался схожей работой, участвуя в крестьянских играх и записывая песни. К этому времени он не только прошел раздел «народной литературы» в классе, но и прочитал статьи из передовых журналов, поэтому его восприятие народной поэзии было специфичным. Семинарист сетовал, что записанные им песни «не отличаются никакой вежливостью, понятия, подобные этому „еще бей жену к обеду, снова к ужину опять“», но объяснял их «невежеством» крестьян и клялся «любить, любить вечно своих братьев». Не веря в специфическую народную «нравственность», как ее понимал А. Д. Галахов, и целиком разделяя скепсис учебника К. П. Петрова, семинарист оценивал собранный материал не с теоретических или эстетических, но с общественных позиций: «хорошенькими по содержанию» ему показались песни, в которых «героями молодые люди, протестующие против воли отца и матери» [Шмаков 1872, 2].

В 1875/76 учебном году вологодским семинаристам вновь был предложен разбор сказки «О правде и кривде» «с указанием мифических и бытовых черт древнерусский жизни» [Отчет 1876, 134 об.]. Эта тема едва не привела к неприятным последствиям для преподавателя и выявила «неблагоустроенность» Вологодской семинарии в нравственном отношении. Во время экстренной ревизии семинарии, начатой из-за политического дела ее выпускника В. М. Дьякова [Михайлов 1977], ревизор С. В. Керский обнаружил признаки антирелигиозных суждений в сочинениях на эту тему. Некоторые ученики отнесли к мифическим элементам «веру в злых духов и в возможность изгнания их посредством какой-либо святости, а ученик Костямин прямо пишет, что „никогда этого случиться не может“» [Керский 1875, 38]. Очевидно, семинаристы зашли слишком далеко в анализе народных «суеверий», т. к. в версии сказки, опубликованной А. Н. Афанасьевым, ослепший Правда, помолившись Богу, получил наставление о том, как спасти себя, и вылечил царевну с помощью иконы, а Кривду в финале «загрызли черти».

Ревизия 1875 г. выявила, что воспитанники выпускного класса объясняли «явления людям из загробного мира», в том числе и явления святых, галлюцинациями и «религиозным умопомешательством». Едва ли программы, составленные Учебным комитетом

Синода, предполагали воспитание в семинаристах скепсиса по поводу нечистой силы и тем более святых. Тем не менее ревизор признал, что превратное понимание вологодскими воспитанниками «явлений из загробного мира» объясняется неправильным усвоением учебника психологии, в котором глава о снах призывала читателя не верить сновидениям [Керский 1875, 39 об.—40]. Таким образом, поставив задачу вооружить будущих пастырей церкви передовым знанием, в том числе научив их исследовательской работе с народной словесностью, Учебный комитет создал условия, в которых семинаристы воспитывались в том числе как будущие этнографы. Вовлечение духовных воспитанников в чтение книг, «не соответствующих целям духовного образования» [Керский 1875, 36 об.], приводило к тому, что даже учебная работа о сказках становилась способом выразить почерпнутые из них материалистические идеи.

Материалы Вологодской духовной семинарии не должны вводить в заблуждение. Безусловно, программа Учебного комитета реализовывалась молодым преподавателем М. Ф. Орнатским именно так, как задумывали чиновники Синода, но это было скорее исключением, чем правилом. В 1875 г. ревизор С. В. Керский обнаружил, что даже этот учитель стал гораздо меньше уделять времени чтению воспитанников «вследствие упадка духа» [Керский 1875, 152]. Пока вологодские семинаристы изучали народную литературу, в соседней Архангельской епархии преподаватели обсуждали неспособность учеников «при детской рассеянности» усваивать программу [Журнал педагогического собрания 1873а, 32]. В отчете за 1870/71 учебный год ректор семинарии, видимо, со слов преподавателя словесности, объяснял слабые успехи необходимостью раскрывать на уроках то, что написано в учебнике Петрова «по причине сжатости, неясности или отвлеченности выражений» [Отчет 1871, 55 об.]. Другую крайность ревизор С. И. Лебедев обнаружил во Владимирской духовной семинарии, где для подготовки сочинений ученики использовали научную литературу, но при этом не читали тексты. В результате на тему «Мифологический эпос славян в доисторическую эпоху (показать характер религиозных верований наших предков-язычников)», признанную Лебедевым «неудовлетворительной», семинаристы подбирали цитаты «из специальных сочинений» и старались «кое-как связать выдержки» [Лебедев 1871, 7].

В Олонецкой семинарии, где учебный процесс был нарушен вмешательством епископа Аркадия (Федорова), в 1872 г. ревизор С. И. Мировпольский спрашивал учеников, есть ли у них хрестоматия.

тии. В конце концов ему удалось найти одного владельца книги «неизвестного составителя 30-х годов», из которой тот вспомнил название прочитанного текста «Один мальчик нашел»: «я не мог добиться что это за статья». Из сочинений о чтении книг Мировпольский процитировал ответ воспитанника И. К.: «книги (sic) же читал следующее: народную поэзию (sic), лирическую, драматическую и проч., нравилась мне особенно народная поэзия». Этот ответ ревизор счел признаком отсутствия организации правильного чтения: «Не назвал бы автор поэзию *книгой*, если бы знал, что читал и читал бы с сознанием». Можно предположить, что семинаристы, затруднявшиеся с простым пересказом того, что они прочитали, едва ли могли выделять мифологический, христианский и прочие элементы в народных сказках. Ревизор отметил, что любимым чтением олонецких семинаристов была лубочная литература — «Еруслан Лазаревич» и «Кот в сапогах» [Мировпольский 1875, 65–71].

Программа истории литературы, разработанная в Учебном комитете Синода в 1868 г., была ориентирована на передовую педагогическую мысль своего времени, сделавшую основой курса изучение литературных текстов, а не жизнеописаний их авторов. Несколько лет спустя опробованные в синодальной программе идеи стали обязательными и для светской школы, реформированной при Д. А. Толстом. Таким образом, духовная семинария в ходе реформы 1867 г. не заимствовала общеобразовательные курсы из программы гимназии. Она сама оказалась полигоном для испытания педагогических идей, активно обсуждавшихся как в министерских кабинетах, так и на страницах педагогической прессы. В основу изучения литературы был положен исторический подход, предполагавший рассмотрение движения русской литературы в качестве национальной к эпохе «независимости» от византийского и западноевропейского влияний.

Изучение литературы как части образовательной программы духовных семинарий позволяет увидеть сложную историю становления школьного канона в Российской империи. Она не сводится ни к решениям чиновников, разрабатывавших программы, ни к содержанию учебников и учебных пособий, даже если они были официально рекомендованы, приобретены в библиотеки и принесены в классы. В условиях многоголосицы мнений о том, что

собой представляет литература как школьный предмет, множества авторских учебных пособий, ни одно из которых не совпадало с программой, главным действующим лицом оказывался конкретный преподаватель, от подхода которого зависело, что и как ученики читают на уроках и чему они в конце концов учатся, как это было показано на примере М. Ф. Орнатского. В то же время ни один учитель не мог целиком контролировать восприятие прочитанного, поскольку чтение семинаристов выходило далеко за рамки утвержденной программы.

Рассмотренный в статье пример с изучением народных сказок на уроках литературы особенно показателен. Поставив учеников в положение исследователей и даже собирателей народной литературы, академическое изучение которой только начиналось, программа создала условия, в которых ученики уже не могли быть объектом «воспитательного» воздействия, даже если они учились выделять в сказках «педагогический» элемент. Вместо этого они занимались анализом «народных понятий», бывших для них не частью «доисторического этапа» развития русской литературы, а элементом живой устной традиции, знакомой большинству сыновей сельских священников с детства. Видели ли они в народной литературе безусловную «нравственность» народных понятий, по Галахову, или проявление произвола и поклонения силе, по Петрову, зависело от многих дополнительных факторов, не связанных непосредственно с содержанием уроков. Можно с уверенностью утверждать, что даже изучение таких «безопасных» текстов как русские народные сказки могло вести к последствиям, непредвиденным ни членами Учебного комитета Синода, ни педагогами. Реформа 1867 г. способствовала появлению не только «поповичей в миру» [Manchester 2008], но и активных участников народного движения: 17 % арестованных по политическим делам в 1870-х гг. были выходцами из духовного сословия [Freez 2014, 360], желавшими, как семинарист Яков Шмаков, «любить братьев своих».

Сокращения

ГААО — Государственный архив Архангельской области

ГАРФ — Государственный архив Российской Федерации

ОР РНБ — Отдел рукописей Российской национальной библиотеки

РГИА — Российский государственный исторический архив

Примечания

- ¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23–18–00520 <https://rscf.ru/project/23-18-00520/>.
- ² Реформа 1871 г. стала победой классицизма над реализмом в педагогической мысли. Ее основным содержанием было расширение преподавания латинского и греческого языков, считавшихся противоядием от вольномыслия, в классических гимназиях. Поступать в университеты теперь могли только выпускники последних. Бывшие реальные гимназии стали реальными училищами, ученики которых в дальнейшем могли получать только техническое высшее образование.
- ³ Толстой Дмитрий Андреевич (1823–1889) — консервативный государственный деятель при Александре II и Александре III. В 1865–1880 гг. обер-прокурор Святейшего Синода, в 1866–1880 гг. министр народного просвещения, в 1882–1889 гг. министр внутренних дел и шеф корпуса жандармов.
- ⁴ Гимназическая программа предполагала только изучение былин в 6-м классе [Учебные планы предметов 1872, 76].

Литература

Источники

Галахов 1863 — Галахов А. Д. История русской словесности, древней и новой. Т. 1. СПб.: тип. Гл. упр. воен.-учеб. завед., 1863.

Журнал комитета о преобразовании — Журнал комитета о преобразовании духовных училищ, 1862 // ОР РНБ. Ф. 573 (Санкт-Петербургская духовная академия). Оп. 1. Д. А1/82.

Журнал педагогического собрания 1873а — Журнал педагогического собрания правления Архангельской духовной семинарии, 4 марта 1873 // ГААО. Ф. 73 (Архангельская духовная семинария). Оп. 1. Д. 459.

Журнал педагогического собрания 1873б — Журнал педагогического собрания правления Архангельской духовной семинарии, 1 апреля 1873 // ГААО. Ф. 73. Оп. 1. Д. 459.

Журнал учебного комитета 1868 — Журнал учебного комитета при Св. Синоде, 24 апреля 1868 // РГИА. Ф. 796 (Канцелярия Синода). Оп. 149. Д. 388.

Записки 1873 — Записки об учебных занятиях в 1872/73 году по предмету Теория Словесности в 1 и 3 низших классах Ярославской духовной семинарии // РГИА. Ф. 802 (Учебный комитет при Синоде). Оп. 17. Д. 171.

Керский 1873 — Керский С. В. Материалы к отчету о ревизии Ярославской духовной семинарии // РГИА. Ф. 802. Оп. 17. Д. 171.

Керский 1875 — Керский С. В. Отчет о ревизии Вологодской духовной семинарии и материалы к нему, 1875 // РГИА. Ф. 802. Оп. 17. Д. 46.

Лебедев 1869 — Лебедев С. И. О ревизии духовно-учебных заведений Олонецкой епархии (в 1868 г.). СПб.: Синодальная типография, 1869.

Лебедев 1873 — Лебедев С. И. Отчет о ревизии духовно-учебных заведений во Владимире-на-Клязьме (в 1872 г.). СПб.: Синодальная типография, [1873].

Материалы ревизии 1869 — Материалы ревизии Вологодской духовной семинарии 1869 г. // РГИА. Ф. 802. Оп. 17. Д. 45.

Миропольский 1872 — Миропольский С. И. Отчет о ревизии духовно-учебных заведений Вологодской епархии, 1872 // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 50.

Миропольский 1875 — Миропольский С. И. Преобразование духовно-учебных заведений Олонецкой епархии (в 1872 г.). СПб.: Синодальная типография, 1875.

Озерецкий 1871 — Озерецкий Я. Очерк дохристианского религиозно-языческого развития наших предков // Руководство для сельского пастыря. 1871. Т. 1, № 7. С. 239–248.

Орлов 1887 — Орлов М. А. Курс истории русской литературы. Вып. 1. (До пушкинского периода). 7-е изд. СПб., 1887.

Орнатский 1871/72 — Орнатский М. Ф. Указание статей, читанных и разобранных в классе по истории Р[усской]. Литературы в 1871/72 учебном году: [вложение в «Отчет о ревизии духовно-учебных заведений Вологодской епархии, 1872»] // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 50. Л. 830–830об.

Отчет 1871 — Отчет о состоянии Архангельской духовной семинарии за 1870/1871 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Отчеты. I раздел. Д. 1.

Отчет 1873 — Отчет о состоянии Архангельской духовной семинарии за 1872/1873 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Отчеты. I раздел. Д. 1.

Отчет 1874 — Отчет о состоянии Харьковской духовной семинарии за 1873/1874 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Отчеты. I раздел. Д. 100.

Отчет 1876 — Отчет по учебной и нравственной частям за 1875/76 учебный год по Вологодской духовной семинарии // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Отчеты. I раздел. Д. 7.

Петров 1869 — Петров К. П. Курс истории русской литературы: 862–1862: с библиографическими указаниями. СПб.: Тип. Морского министерства в Главном адмиралтействе, 1869.

Порфирьев 1891 — Порфирьев И. Я. История русской словесности. Ч. 1. Древний период. 3-е изд. Казань, 1891. С. 163–164.

Прилежаев 2021 — Прилежаев Е. Значение сказок в элементарном образовании // Димьяненко А. А., Сергиенко И. А. Споры о сказке в дореволюционной педагогической критике. Детские чтения: [приложение]. 2021. № 1(19), С. 463–468.

Программа — Программа истории русской литературы для духовных семинарий // НСБ РГИА. Печатные записки. Папка 5461.

Сведения 1870 — Сведения о темах, данных для письменных упражнений учеников, 1870 // РГИА. Ф. 802. Оп. 17 Д. 38.

Учебные планы предметов 1872 — Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. 1872. Ч. CLXII, июль. Отд. I. С. 35–161.

Шмаков 1872 — Шмаков Я. — Нахорову В. А., 14 января 1872 // ГАРФ. Ф. 112 (Особое присутствие Правительствующего Сената для суждения дел о государственных преступлениях и противозаконных сообществах). Оп. 2. Д. 1687.

Исследования

Азадовский 2014 — Азадовский М. К. История русской фольклористики / сост. и отв. ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2014.

Вдовин 2020 — Вдовин А. Современная русская литература в хрестоматиях 1843–1904 годов и литературный канон // Quaestio Rossica. 2020. Т. 8, № 1. С. 85–101. DOI: 10.15826/qr. 2020.1.449.

Вдовин, Лейбов 2013 — Вдовин А., Лейбов Р. Хрестоматийные тексты: русская поэзия и школьная практика XIX столетия // Acta Slavica Estonica IV. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение, IX. Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX в. и поэтический канон / под ред. А. Вдовина, Р. Лейбова. Тарту: Тартус. 100 Problema voluminis ун-т, 2013. С. 7–34.

Калашникова 2002 — Калашникова Р. Б. Олонецкие священники — корреспонденты РГО // Традиционная культура. 2002. № 4. С. 54–57.

Михайлов 1977 — Михайлов Б. Г. Новое о кружке В. М. Дьякова и А. И. Сирыкова // Освободительное движение в России. 1977. Вып. 6. С. 61–79.

Орлова 2025 — Орлова Ю. П. Ревизоры Учебного комитета при Св. Синоде как агенты реформы духовного образования 1867 г. // Вестник Тверского государственного университета. Серия «История», 2025. № 1. С. 105–120. DOI: 10.26456/vthistory/2025.1.105–120.

Пашкова 2017 — Пашкова Т. И. Как преподавали историю петербургским гимназистам в первой половине XIX в. // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 261–278. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-2-261-278.

Поникарова 2005 — Поникарова Н. М. Министерство народного просвещения и школьное образование по русской истории. 1864–1917: дис. ... канд. ист. наук. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2005.

Розов 2001 — Розов А. Н. Этнографические и фольклорные материалы на страницах журнала «Руководство для сельских пастырей» (1860–1917 гг.): Аннотированный тематико-библиографический указатель // Русский фольклор: материалы и исследования. Т. 31. СПб: Наука, 2001. С. 334–400.

Сафронова 2024 — Сафронова Ю. А. Преподавание словесности в пореформенной духовной семинарии: формирование интерпретирующего сообщества (1867–1874 гг.) // Культурная история. 2024. № 1. С. 97–117. DOI: 10.33280/3034-3216.2024.79.66.003.

Сушко 2010 — Сушко А. В. Духовные семинарии в пореформенной России (1861–1884 гг.). СПб.: СПбГМА им. И. И. Мечникова, 2010.

Чертов 2013 — Чертов В. Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. М.: Прометей, 2013.

Byford 2004 — Byford A. Between literary education and academic learning: the study of literature at secondary school in late Imperial Russia (1860s–1900s) // History of education. 2004. Vol. 33, No. 6. Pp. 637–660.

Freez 2014 — Freez G. L. Parish Clergy in Nineteenth-Century Russia: Crisis, Reform, Counter-Reform. Princeton: Princeton University Press, 2014.

Manchester 2008 — Manchester L. Holy Fathers, Secular Sons: Clergy, Intelligentsia, and the Modern Self in Revolutionary Russia. DeKalb, IL: Northern Illinois University Press, 2008.

Vdovin 2017 — Vdovin A. “Dmitry Tolstoy’s Classicism” and the Formation of the Russian Literary Canon in the High School Curriculum // Ab Imperio. 2017. № 4. Pp. 108–137. DOI: 10.1353/imp. 2017.0078.

References

Azadovskij 2014 — Azadovskij, M. K. (2014). Istorija russkoj fol’kloristiki [History of Russian folklore studies] (ed. O. A. Platonov). Moscow: Institut russkoj civilizacii.

Byford 2004 — Byford, A. (2004). Between literary education and academic learning: the study of literature at secondary school in late Imperial Russia (1860s–1900s). History of education, 6 (33), 637–660.

Chertov 2013 — Chertov, V. F. (2013). Russkaja slovesnost’ v dorevoljucionnoj shkole [Russian literature in the pre-revolutionary school]. Moscow: Prometej.

Freez 2014 — Freez, G. L. (2014). Parish Clergy in Nineteenth-Century Russia: Crisis, Reform, Counter-Reform. Princeton: Princeton University Press.

Kalashnikova 2002 — Kalashnikova R. B. (2002). Oloneckie svjashhenniki — korrespondenty RGO [Olonetsk’ priests as correspondents of the Russian Geographical Society]. Tradicionnaja kul’tura, 4, 54–57.

Manchester 2008 — Manchester, L. (2008). *Holy Fathers, Secular Sons: Clergy, Intelligentsia, and the Modern Self in Revolutionary Russia*. DeKalb, IL: Northern Illinois University Press.

Mikhailov 1977 — Mikhailov, B. G. (1977). *Novoe o kruzhke V. M. D'jakova i A. I. Sirjakova* [New information about V. M. Dyakov and A. I. Siryakov's circle]. *Osvoboditel'noe dvizhenie v Rossii*, 6, 61–79.

Orlova 2025 — Orlova, J. P. (2025). *Revizory Uchebnogo komiteta pri Sv. Sinode kak agenty reformy duhovnogo obrazovanija 1867 g.* [Auditors of the Educational Committee of the Holy Synod as Agents of the Reform of Theological Education in 1867]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Istorija"*, 1, 105–120. DOI: 10.26456/vthistory/2025.1.105–120.

Pashkova 2017 — Pashkova, T. I. (2017). *Kak prepodavali istoriju peterburgskim gimnazistam v pervoj polovine XIX v.* [How History Was Taught to St. Petersburg Gymnasium Students in the First Half of the 19th Century]. *Voprosy obrazovanija*, 2, 261–278. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-2-261-278.

Ponikarova 2005 — Ponikarova, N. M. (2005). *Ministerstvo narodnogo prosveshhenija i skol'noe obrazovanie po russkoj istorii. 1864–1917* [Ministry of Public Education and School Education in Russian History. 1864–1917] (doctoral dissertation). MGU im. M. V. Lomonosova, Moscow.

Rozov 2001 — Rozov, A. N. (2001). *Jetnograficheskie i fol'klornye materialy na stranicah zhurnala "Rukovodstvo dlja sel'skih pastyrej" (1860–1917 gg.). Annotirovannyj tematiko-bibliograficheskij ukazatel'* [Ethnographic and folklore materials on the pages of the magazine "Guide for rural pastors" (1860–1917). Annotated thematic and bibliographic index]. *Russkij fol'klor: materialy i issledovanija*, 32, 334–400.

Safronova 2024 — Safronova, J. A. (2024). *Prepodavanie slovesnosti v poreformennoj duhovnoj seminarii: formirovanie interpretirujushhego soobshhestva (1867–1874 gg.)* [Teaching literature in the post-reform theological seminary: formation of an interpretive community (1867–1874)]. *Kul'turnaja istorija*, 1, 97–117. DOI: 10.33280/3034-3216.2024.79.66.003.

Sushko 2010 — Sushko, A. V. (2010). *Dukhovnye seminarii v poreformennoj Rossii (1861–1884 gg.)* [Theological Seminaries in Post-Reform Russia (1861–1884)]. St. Petersburg, St. Petersburg State Medical Academy Press.

Vdovin 2017 — Vdovin, A. (2017). "Dmitry Tolstoy's Classicism" and the Formation of the Russian Literary Canon in the High School Curriculum. *Ab Imperio*, 4, 108–137. DOI: 10.1353/imp. 2017.0078.

Vdovin 2020 — Vdovin, A. (2020). *Sovremennaja russkaja literatura v hrestomatijah 1843–1904 godov i literaturnyj kanon* [Contemporary Russian Literature in Reading Anthologies (1843–1904) and the Literary Canon]. *Quaestio Rossica*, 1(8), 85–101. DOI: 10.15826/qr. 2020.1.449.

Vdovin, Lejbov 2013 — Vdovin, A., Lejbov, R. (2013). Hrestomatijnye teksty: russkaja poezija i shkol'naja praktika XIX stoletija [Textbook texts: Russian poetry and school practice of the 19th century]. In A. Vdovin, R. Lejbov (Eds.), *Acta Slavica Estonica IV. Trudy po russkoj i slavjanskoj filologii. Literaturovedenie, IX. Hrestomatijnye teksty: russkaja pedagogičeskaja praktika XIX v. i pojetičeskij kanon* [Works on Russian and Slavonic Philology. Literary Studies, IX. Chrestomathic texts: Russian pedagogical practice XIX century and the poetic canon] (pp. 7–34). Tartu: Tartus. 100 Problema voluminis un-t.

Julia A. Safronova

European University at St. Petersburg; ORCID: 0000-0003-3900-1994

“IMPORTANT MONUMENTS OF THE PAST LIFE OF OUR
ANCESTORS”: FAIRY TALES IN THE RUSSIAN LITERATURE
HISTORY CURRICULUM FOR ORTHODOX THEOLOGICAL
SEMINARIES IN 1868

The article focuses on the analysis of fairy tales as part of the Russian literary history course, which was first introduced at Orthodox theological schools in 1868. Both the program's connection to the 1860s pedagogical debates and the development of this subject in secular education are investigated. The author demonstrates that, in the late 1860s, theological schools were the first to implement the historical approach to literature. Russian folktales were included as a component of “folk literature”, studied as a result of the emphasis on nationalizing the school canon. Seminarians studied fairy tales not as pedagogical works for children but as historical materials, whose examination reveals the “ideal” of the Russian people. The program was not provided with appropriate teaching aids. Relying on a variety of literature, each teacher was required to create a course on their own. In addition to being overly complex for students, the suggested textbook lacked concrete examples of fairy tale analysis. Few teachers were equipped to analyze fairy tales and identify the program's prescribed mythical, domestic, and Christian components. Furthermore, this kind of work transformed seminarians from secondary school students into specialists in folk literature and even collectors. In their search for mythological components, theological school students may have incorporated elements such as the exorcism of demons through prayer, alongside the “superstitions” of Baba Yaga and Leshy.

Keywords: history of reading, reform of theological educational institutions of 1867, theological seminary, literary education, history of literature curriculum, fairy tails