

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННО-ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются современные методологические подходы к историко-педагогическому исследованию, предлагается при рассмотрении фактов истории музыкального образования использовать два взаимодополняющих методологических подхода: философско-антропологический и художественно-диалогический. Необходимость их взаимодействия показана на примере истории создания училища пения во Владимире в 1883 г.

Ключевые слова: философско-антропологический подход; художественно-диалогический подход; история музыкального образования; методология.

Методология историко-педагогического исследования в области музыкального образования нуждается, на наш взгляд, в создании исследовательского подхода, который учитывал бы существующие достижения в этой сфере, не дублировал бы напрямую соответствующие общепедагогические подходы и позволял бы получить новые, научно достоверные и вместе с тем ценностно окрашенные, гуманизированные художественным отношением результаты.

При этом нашей целью являются не сами подходы или, как заявлено в названии, взаимодействие подходов, а продукт их применения: история музыкального образования как система научного знания, которую можно пополнять и совершенствовать без радикального самоуничтожения ее при изменении конъюнктуры или при открытии новых фактов. Это должна быть система, подлежащая трансляции, т.е. достаточно доступная для того, чтобы ее можно было использовать не только в науке, но и в процессе обучения будущих педагогов-музыкантов; система автономная, т.е. обладающая собственной ценностью и траекторией развития. Кроме того, существенным признаком истории музыкального образования как системы должна стать технологичность, под которой мы, в нашем контексте, понимаем достаточную компактность (для этого необходимо минимизировать количество подходов), применимость к различным историческим материалам (и к архивному факту, и к художественному произведению) и возможность хотя бы гипотетического восстановления недостающих фактов. «Нехватка фактов» может быть объективно сложившейся в историческом знании или субъективной (человек может не знать какого-то конкретного факта, но владеть общей линией развития).

Выдвинуть подход или дихотомию подходов, которые объединялись бы в такую систему, достаточно сложно из-за следующих обстоятельств.

Историко-педагогическое исследование в области музыкального образования требует системного взаимодействия способов познания как минимум трех наук: истории, педагогики и музыковедения. Каждая из них обладает собственной методологией исследования, сложившимися подходами, в каждом из которых есть своя система наиболее значимых принципов. Со своих позиций каждая из этих наук располагает знанием в области истории музыкального образования, но трактует его с тех позиций, которые для нее являются наиболее значимыми. В результате история музыкального образования поневоле оказывается «на задворках» системы знаний этих наук. Это проявляется даже в стереотипах изложения.

Серьезный музыковед не может, конечно, обойти своим вниманием тот факт, что музыкальная культура рассматриваемого им периода или творчество композитора (исполнителя) включали в себя и педагогический аспект. Но излагает он это обстоятельство в конце соответствующей главы, часто мелким шрифтом и, что еще более печально, иногда даже с некоторой снисходительной интонацией. Когда изложены все подробности стилей, жанров, творческих путей, добавляется сведение о том, что музыкант N был настолько многогранной натурой, что еще и преподавал (распространенный вариант: недалекие современники не разглядели великого таланта, и бедняге пришлось преподавать, чтобы заработать на хлеб). Даже при достаточно сочувственном и серьезном отношении в музыковедческих интерпретациях истории музыкального образования проявляется «перекос» в сторону его художественного контекста и результатов во вред анализу процессуальной, т.е. собственно педагогической стороны. Например, широко известными являются такие результаты деятельности Бесплатной музыкальной школы М.А. Балакирева и Г.Я. Ломакина, как репертуар оркестра и хора, победа в дискуссиях по поводу судеб русской музыки. Но гораздо хуже известно, какими методами пользовались педагоги, достигая столь больших успехов. Надо сказать, что реконструировать процессуально-педагогическую сторону деятельности педагога-музыканта часто очень трудно, так как большинство исторических документов свидетельствует именно о результатах, а не о процессе. Здесь и нужна система историко-педагогического знания о музыкальном образовании, которая позволила бы высказать соответствующие предположения, опираясь на имеющиеся сведения и на хоть сколько-то специфичные методологические подходы к познанию в этой сфере.

Выработать должный подход или дихотомию подходов могла бы помочь история педагогики. Проблемы методологии историко-педагогического исследования, актуализовавшись в 90-е гг. XX в., судя по всему, не имеют тенденции «уходить со сцены», остаются чрезвычайно привлекательными для исследователей, дискусионными и, разумеется, неразрешенными. Уже сам этот факт свидетельствует о высокой значимости данного, казалось бы, сугубо теоретического направления педагогических исследований. В чем секрет такой актуальности и даже популярности? Несомненно, им способствует сам предмет истории (тем более истории такой важной для общества сферы, как образование). Феерическая смена исторических картин мира, воздвижение и ниспроверже-

ние героев, конкуренция на рынке парадоксальности и сенсационности в истории – все это придает методологии, т.е. механизмам, с помощью которых генерируется наше новое и неожиданное прошлое, ценность и соблазнительность волшебной палочки. Однако даже если жестко отсечь антиакадемические тенденции и обратиться к сфере собственно внутринаучной, значимость и неоднозначность методологических проблем не снижаются. Причем значимость эта очевидна именно в той сфере, которую мы хотели бы назвать художественной. Методологический аппарат историко-педагогического исследования в наибольшей степени «общегуманитарен», так как история педагогики по средствам и механизмам своего исследования приближается к «наукам о тексте»: филологии, искусствоведению, и результаты этих исследований обладают скорее общекультурной, рекомендательной актуальностью, нежели непосредственной преобразовательной продуктивностью.

С.И. Гессен, обосновывая свои методологические подходы к истории образования (а его труд «Основы педагогики» преимущественно и существенно историко-педагогичен) рассуждает о «чужде истории», о самом факте историчности и неисторичности того или иного явления или целой эпохи с позиций культуры. История, по Гессену, есть «непроходящее прошлое, т.е. прошлое, которое передается от поколения к поколению как неотъемлемое достояние. Она есть „традиция“ или, пользуясь прекрасным русским словом, предание. Такое предание невозможно там, где нет задания, т.е. тех неисчерпаемых целей, которые в своей совокупности составляют культуру» [1. С. 33]. Неисчерпаемость ценностей при этом – не количественная, но качественная характеристика: указание не на то, что этих ценностей (в нашем случае педагогической) много и они разнообразны, а на то, что педагогическая деятельность и «мысль, выведенная из опыта» изначально направлены на решение неисчерпаемых, принципиально недостижимых задач. Такая постановка вопроса явно и ярко выводит методологию историко-педагогического исследования в художественно-аксиологическую сферу, которая поневоле включает в себя фактор индивидуального восприятия исторических явлений. Это создает определенные сложности при формировании методологических подходов к конкретной сфере историко-педагогического исследования.

Итак, проблемы формирования методологических подходов в исследовании по истории музыкального образования прежде всего связаны с тем, что методология историко-педагогического познания в значительной степени зависит от философской, идеологической позиции каждого исследователя, который либо формирует свой собственный подход (одним из самых ярких примеров является цивилизационный подход Г.Б. Корнетова), либо иерархизирует существующие подходы (выделяет наиболее значимые для себя качества, факты, имена).

Обратимся к сложившимся в XIX–XX вв. классическим подходам, использовавшимся в историко-педагогическом исследовании. Это:

1. Рассмотрение педагогических идей и учений в связи с развитием богословских, философских, этических теорий того или иного периода (П. Монро, В.В. Зеньковский, С.И. Гессен).

2. Интерпретация фактического материала, направленная на выявление общности историко-педагогического процесса и развития культуры в целом (И. Шмидт, П.Ф. Каптерев, М. Мид).

3. Анализ теории и практики образования в связи с развитием общества и государства (О. Вильман, Ш. Летурно, Е.Н. Медынский).

Вряд ли будет преувеличением утверждать, что сейчас ни один исследователь не является сторонником какого-либо из этих подходов. Более того, указанная классификация в значительной мере сама уже является больше историческим, нежели теоретическим фактом, ибо в исследованиях последних лет и названия подходов, и их содержание несколько изменились, хотя, разумеется, опираются они на классические позиции XIX–XX вв. Перечислим те подходы, которые являются значимыми для исследования в сфере музыкального образования и разрабатываются современными историками педагогики.

Основы антропологического подхода по отношению не только к педагогике в целом, но и к истории педагогики в частности заложили К.Д. Ушинский, Л.Н. Модзалевский и П.Ф. Каптерев. Антропологический подход представлен в трудах Б.М. Бим-Бада, З.И. Васильевой, П.С. Гуревича, Г.Б. Корнетова, А.И. Пискунова. Он подчеркивает включенность человека в мировой процесс, значимость человека в мировом целом, целостность и многогранность человека. Данный подход необъятен по своему смысловому наполнению и потому понимается с очень разных, иногда взаимоисключающих, позиций. В настоящее время ведется работа по уточнению антропологических направлений (культурно-антропологическое, религиозно-антропологическое, социально-антропологическое).

Культурологический подход в истории педагогики подчеркивает то обстоятельство, что сам предмет передачи от одного поколения к другому есть культура; историко-педагогическое знание является частью культуры.

Культурно-антропологический подход, основоположником которого в русской педагогике является П.Ф. Каптерев, развивается в истории педагогики особенно интенсивно в связи с потребностью преодолеть социологизаторские тенденции предыдущей эпохи. Этот подход сочетает внимание к личности и учет различных типов культур, а образование рассматривает как процесс не только передачи культуры, но и ее преобразования при социальной передаче от одного поколения к другому. Для нас важен исследовательский механизм синхронного и диахронного диалога культур (В.С. Библер), применяемого в рамках данного методологического подхода.

Методологическую глубину придает антропологическому подходу активно выявляемая и формируемая сегодня его философская направленность. Так, Е.А. Плеханов определяет философско-антропологический подход, возникающий на пересечении философии и педагогики, «как ответ на необходимость философско-антропологического обоснования воспитательного идеала и целей образования, составляющих нормативно-ценностную основу педагогической теории, которая, в свою очередь, содержательно конкретизирует и развивает принятую ею философскую концепцию человека» [2. С. 9].

Цивилизационный подход, разрабатываемый Г.Б. Корнетовым, не отрицая связей между исторической эпохой, типом государства и социально-образовательными институтами, на первый план выдвигает культурную неповторимость, особую ментальность и систему ценностей различных цивилизаций, выраженную в религии, философии, искусстве. Вместе с тем цивилизационный подход в прогностическом плане ориентируется на кросс-культурный синтез.

В методологическом плане для исследования достаточно автономной области истории музыкального образования важны позиции тех историков педагогики, которые ставят под вопрос однозначный детерминизм в связках «общество» – «система образования», «теория» – «более успешная образовательная практика». Так, в подходе Брайана Саймона (Великобритания) акцентируются непоследовательность прогрессивной линии в истории педагогики, обусловленная не чем иным, как достижениями и заблуждениями теории, и определенная автономность образовательной системы от государственно-общественных влияний [3. С. 13–32]. Интересно, что в качестве примера автономизации школьной системы от государственно-общественного диктата приводится образовательная система Советского Союза.

Для утверждения и отработки наших философско-методологических позиций важен историософский подход, разрабатываемый Е.П. Белозерцевым и его научной школой. Его основанием является признание Бога в качестве условия существования мира. Историософский подход нацеливает на познание духовного смысла истории педагогики. В плане формирования методологического инструментария историко-педагогического исследования историософский подход указывает на границы, преграды познания, за которые ученый, опирающийся на нравственные и вероисповедные догматы, не имеет право ступить [4. С. 24–25].

Как видим, представленные в современной методологии историко-педагогического исследования подходы хотя и имеют ряд общих оснований, позволяющих членам научного сообщества понимать друг друга, все же несколько противоречивы по отношению друг к другу. Ключевые вопросы о прямой связи общесоциального развития и системы образования (или о достаточной мере автономности образования от государственно-общественного детерминизма); об идентификации или различии процессов подъема к вершинам культуры и образования; о наличии или отсутствии конкретных философских оснований у какой-либо частной методики и, соответственно, о встроенности этой методики в общепедагогическую историю или автономности ее развития – эти и другие вопросы решаются при применении описанных подходов неоднозначно.

Применительно же к исследуемой нами области – истории музыкального образования – острота указанных методологических проблем, на наш взгляд, существенно возрастает.

Так, если автономизация на определенном этапе всей системы Российского образования от государственно-общественного влияния – явление достаточно спорное и даже при признании его далеко не абсолютное, то автономия на определенном этапе процесса раз-

вития музыкального образования, вершимого и без того по необходимости «выпадающими» из общественного большинства творцами-энтузиастами, – дело куда более возможное. Автономия всей системы видна только по-блоковски, «на расстоянии». Англичанину (упомянутому нами Б. Саймону) ее разглядеть оказывается легче, чем нам: он отрицательно и «со стороны» относится к государственно-партийному «диктату» советского периода, но как добросовестный профессионал не может не признать очевидных успехов и преимуществ советской системы образования. Русскому же ученому дорого не только образование, но и все достойные отечественной истории; для него советская история – это биография родных людей, родных сел и городов, и для него противоречие между судьбами всех этих субъектов истории далеко не очевидно. Автономия же процесса развития музыкального образования и, тем более, отдельных его структурных элементов, иногда видна «невооруженным глазом». Например, чрезвычайно трудно разглядеть причинно-следственную связь между политическими событиями в России 20-х гг. XX в., социально-педагогической линией в общепедагогической теории (и вообще в гуманитарном познании) и идеями фундаментального труда А.Ф. Лосева «Музыка как предмет логики», музыкально-педагогической концепцией Б.Л. Яворского, основанной на теории ладового ритма и на музыкально-педагогической технологии, названной «методом расширения». Скорее, в деятельности А.Ф. Лосева и Б.Л. Яворского звучит характерное для русской культуры и искусства «вопреки».

Разумеется, подобные же явления наблюдаются и в других сферах, исследуемых историей педагогики. Например, совершенно автономно творил свою теорию свободного воспитания забытый после 1922 г. К.Н. Вентцель. Однако зрелая теория К.Н. Вентцеля никак не воплотилась в практику, а тем более в образовательную систему, а вот система музыкального образования 1920-х гг., довольно опосредованно связанная с общепедагогическими инновациями, реализовалась в программах и в успешной практике (например, система музыкального воспитания Б.Л. Яворского, реализованная в Киеве). Наиболее очевидным образом возможность таких противоречий, «прорывов» объясняется возрастающим в области частнопредметной истории (а особенно такой специфичной, как история музыкального образования) влиянием субъективного, личностного фактора. Иронизируя (но не совсем), можно сформулировать нашу мысль так: сообщество музыкантов, в большинстве своем состоящее из более или менее признанных гениев и лишь в незначительном меньшинстве из обыкновенных людей, может иногда на протяжении довольно длительного времени проводить весьма независимую образовательную политику и строить музыкально-педагогическую систему, невзирая на общественно-политические и материально-технологические детерминанты, объективно исключаящие построение оной. Ярким примером такой деятельности сообщества гениев является образовательно-просветительская система, созданная представителями «Могучей кучки» (по отношению к данному примеру всякая ирония вообще улетучивается, а понятие «сообщество гениев» употребляется в

самом прямом смысле). Эта система была создана «в обход» сложившейся в Европе системы музыкального образования, в дидактическом смысле нарушала многие классические принципы обучения: в ней отсутствуют традиционные последовательность и доступность; связь же теории с практикой требует специального анализа, ибо разрыв в сторону опережения практики был таков, что иногда теория «отставала навсегда» и оставалась невостребованной. Систему музыкального образования М.А. Балакирева и его учеников (сам Балакиревский кружок и Бесплатная музыкальная школа) нельзя однозначно отнести ни к общему, ни к профессиональному музыкальному образованию. Это тоже подчеркивает ее автономизацию от магистральной линии системы образования второй половины XIX в.

Демонстрируя автономность линии развития истории музыкального образования по отношению к образовательной и социальной системе в целом, мы, тем не менее, не считаем автономизацию методологическим подходом. На наш взгляд, она, в своих конкретных проявлениях, является скорее результатом историко-педагогического исследования в области музыкального образования. Но для того чтобы увидеть и оценить эту автономную линию, нужны защищаемые нами методологические подходы.

Итак, особенность современных историко-педагогических исследований – опора их на доминирующий подход при некотором взаимном противоречии этих подходов – выдвигает перед исследователем истории музыкального образования как минимум проблему выбора подхода, а как максимум, проблему формирования собственного подхода, который был бы «приспособлен» к исследованию именно данного феномена.

Мы выделяем два ведущих подхода историко-педагогического исследования в области музыкального образования: философско-антропологический (описывающий взгляд на сущность человеческой личности, цель и итог человеческого существования) и художественно-диалогический (гуманизирующий процесс историко-педагогического исследования, включающий в систему способов получения знания личностную позицию автора, а также художественный контекст эпохи). Данная дихотомия подходов, на наш взгляд, может уравновесить соотношение «общего» и «особенного» на разных уровнях: общей истории педагогики и истории музыкального образования; истории массового и специального (профессионального) музыкального образования; истории выдающихся отдельных школ и обусловленных ими общепринятых линий развития. Кроме того, эта дихотомия позволяет учитывать автономность развития сферы музыкального образования, которую мы не склонны рассматривать всегда лишь как часть общей истории образования, а тем более как сферу ведомую и подчиненную некоей «магистральной линии».

Поскольку философско-антропологический подход в достаточной мере разработан в методологии, то в большей степени нуждается в обосновании, защите и содержательной интерпретации художественно-диалогический подход к историко-педагогическому исследованию в сфере музыкального образования.

Понятие «диалог» в настоящее время является одним из самых широкоупотребительных в гуманитарной сфере

в целом: это слово любят и политики, и публицисты, и предприниматели. Под диалогом понимают и процесс согласования трудносогласуемых позиций, и процедуру формирования управленческих решений, включающую в себя учет различных требований, и просто спор непримиримых оппонентов, если он укладывается в рамки поведенческой культуры и не завершается дракой или стрельбой. Хотя к методологии гуманитарных наук, в частности педагогики, все это имеет весьма отдаленное отношение, игнорировать данный житейский смысл нельзя. Он показывает не только востребованность и актуальность углубления в феномен диалога, но и некую векторную направленность развития этой категории в жизни великого и могучего русского языка, который живет не по законам, определяемым методологическими трудами. Кроме того, веер смыслов, проявляющихся в затронутом нами публицистически-бытовом словоупотреблении, показывает и, как говорил Я.А. Коменский, «возможные отклонения» от добросовестной реализации диалогового подхода. На эти отклонения указывают методологи, которые справедливо видят в некритичной эксплуатации понятия и феномена диалога опасность развития в гуманитарной сфере релятивизма, равнодушия и даже высокомерного скептицизма по отношению к мировоззренческим основаниям, вере, нравственным позициям участника диалога (наиболее ярко из известных нам исследователей эту позицию выражает Н.К. Бонецкая [5]).

Применительно к педагогической теории категория «диалог» стала широко употребляться с конца 1980-х гг., преимущественно под влиянием философско-педагогического творчества В.С. Библера, получившего практическую поддержку и апробацию в школе диалога культур С.Ю. Курганова. В философско-искусствоведческом плане понятие «диалог» было развито значительно раньше, начиная с 20-х гг. XX в., М.М. Бахтиным. Для исследования в области истории музыкального образования этот подход является одним из наиболее значимых: феномен диалога здесь неотделим от полифонического принципа прочтения и восприятия произведения искусства. В истории психологии, по мысли М.Г. Ярошевского, традиция антропологии служила соединению человека с другими людьми через слово, которое выступало у И.М. Сеченова как символ, у Л.С. Выготского – как знак, у И.П. Павлова – как «второй сигнал», у А.А. Ухтомского – в образе собеседования. Прямым противовесом индивидуалистическим жестким западным структурам личности (например, Оно – Я – Сверх-Я Фрейда) предстает отечественная традиция целостности личности в отношении «Я – Ты», где каждый единствен во всемирной истории человечества, но раскрывает эту единственность только в собеседовании, в нераздельности Логоса (безличностной мысли) и личностного Голоса [6]. Отечественная классическая психология, в частности психология искусства, по своим сущностным качествам преимущественно диалогична, что уже просто обязывает при обращении к истории музыкальной педагогики обращаться к диалоговому подходу.

Нам представляется совершенно неслучайным то обстоятельство, что наиболее близкие нам методологические позиции излагаются авторами, обращающимися к проблеме региональных историко-педагогических

исследований. Специфичность методологии региональных историко-педагогических исследований все более отчетливо осознается современной наукой. В педагогической теории методология региональных историко-педагогических исследований, проецируемая нами на диалог музыкально-образовательной практики столиц и провинции, рассматривается как достаточно самостоятельное направление развития методологии истории педагогики (работы А.С. Белкина, М.В. Булыгиной, А.Л. Михашенко, Е.В. Ткаченко). На наш взгляд, неслучайным является то обстоятельство, что именно это направление позволяет уточнять и углублять существующие подходы авторскими трактовками, в том числе близкими нашей позиции художественно-диалогического подхода. Так, А.Л. Михашенко [7], обращаясь к значимой для нас проблеме исследования роли отдельных личностей, определяющих своей деятельностью особенности образовательного процесса в регионе на протяжении иногда достаточно длительного временного периода, предлагает гомохронный подход, учитывающий обстоятельства жизни, деятельности, веры, языка, менталитета, времени, самой человеческой личности в единой совокупности исследовательских приемов. Думается, что в исследуемой нами сфере истории музыкального образования указанный методологический ориентир становится еще более значимым, так как в столь специфической сфере деятельности, как музыкальное искусство, роль личности неизмеримо возрастает, оказывается связанной еще и с такими детерминантами, как художественный вкус, музыкальный стиль, специализация по видам музыкальной деятельности, наконец, само мироощущение музыканта-творца. В связи с этим мимотарием хотелось бы сослаться еще и на Н.В. Бордовскую [8], которая также излагает весьма близкую нам идею предпочтения диалога в выборе методологических оснований, приемов аргументации и систематизации при выстраивании методологии историко-педагогического исследования.

Потребность в выработке специальных методологических механизмов для регионального историко-педагогического исследования объясняется общим неблагоприятием историко-педагогического знания в этой сфере. Одной из методологических проблем современной истории педагогики, не позволяющих достигнуть вполне объективных результатов, мы считаем центрированность ее на идеях «педагогических генералов» (термин, часто употреблявшийся Ф.А. Фрадкиным), на опыте деятельности центральных, часто экспериментальных образовательных учреждений. При этом массовая педагогическая практика нередко воспринимается как отсталая и недостойная специального рассмотрения, а лицом целой эпохи предстают два-три учебных заведения, в которых получило образование несколько десятков (сотен) учеников. Кроме того, в истории педагогики фактически рядоположенными представляются проекты образовательных реформ, оставшиеся на бумаге, и реальные реформы, ход которых, статьи, совершенно не обязательно соответствовал их проекту.

По отношению к некоторым периодам истории отечественного образования указанное противоречие особенно заметно. Так, вторую половину XVIII в. презентуют учебно-воспитательные заведения, реализующие

педагогическую концепцию И.И. Бецкого. Каждый культурный человек знает что-либо о Смольном институте благородных девиц, но лишь узким специалистам, и то гораздо меньше, известно, как действовали духовные учебные заведения, народные училища, многочисленные частные школы, в которых обучалось хотя и небольшое по сравнению с общим количеством населения, но все же весьма значительное число учеников. Другим периодом, по отношению к которому доминируют сведения об инициированных в столице и реализованных в ряде экспериментальных школ инновациях, являются, казалось бы, хорошо изученные 20-е гг. XX в. Метод проектов, дальтон-план, комплексные учебные программы были успешно реализованы в опытно-показательных учреждениях (Первая опытная станция С.Т. Шацкого, школа-коммуна М.М. Пистрака, Гагинская станция А.С. Толстова, Вторая опытно-показательная станция Н.И. Попова). В большинстве российских школ того времени эти нововведения были не приняты, не поняты и, конечно, не реализованы.

Само по себе это обстоятельство достаточно очевидно. Но принцип диалогичности в историко-педагогическом познании предполагает возникновение по этому поводу ряда вопросов и неоднозначных оценок. С одной стороны, неприятие идей «педагогического генералитета» на местах вовсе не обязательно объясняется косностью и непрофессионализмом провинциального, массового учительства. С другой стороны, образование в провинции никогда не бывает оторванным от центральных идей эпохи, полностью автономным процессом.

Соотнесем «столичные» и «провинциальные» тенденции развития музыкального образования в России второй половины XIX в. Вторая половина XIX в. в области истории музыкального образования – это период формирования профессиональной светской системы подготовки музыкантов в России, а также становления идей, форм и методов организации массового музыкального просвещения и всеобщего музыкального воспитания. Наиболее значимыми событиями этого периода являются создание Петербургской (1862) и Московской (1866) консерваторий и Бесплатной музыкальной школы (1862). Деятельность братьев А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов по созданию в России консерваторий увенчала собой процесс европеизации и секуляризации отечественного музыкального образования. Начавшийся в XVII в. в связи с утверждением письменной традиции западно-европейской нотации и с проникновением сперва в церковную, а потом в светскую культуру инструментальной традиции музицирования процесс в течение двух веков вывел Россию с позиций подражания и ученичества (XVIII в.) к мировому лидерству в этой сфере. Характерной особенностью деятельности выдающихся педагогов-музыкантов, презентующих эту линию развития (в XVII в. Н.П. Дилецкий, в XVIII в. Д.С. Бортнянский, в XIX в. А.Г. Рубинштейн), было сочетание европейской образованности и опоры на выдающиеся достижения русской певческой культуры. Однако одновременно эта линия вела к разрушению «музыкально-педагогического канона», сложившегося еще в Древней Руси и в основных своих чертах доминировавшего до конца XVII в. (а во внут-

рицерковной жизни – и до начала XX в.). Философско-антропологический подход, применяемый к модели осуществления музыкального образования второй половины XIX в., рисует в качестве воспитательного идеала музыканта-творца, романтика, жертвенно служащего искусству, которое заменяет ему Бога.

Совсем иные смыслы и ценности обретаем мы, применяя философско-антропологический подход к свидетельствам о целях, формах, организации музыкального образования в провинциальных городах второй половины XIX в. Здесь очевидно доминирует церковно-певческая образовательная традиция, возводящая нас к идеалам послушания, отсечения собственной воли, духовному восхождению, оппозиционному каким-либо чувственным восторгам и романтическим душевным переживаниям. Так, в музыкальной жизни г. Владимира традиции духовно-певческого образования, тяготеющие к древнерусской музыкально-педагогической традиции, занимали во второй половине XIX в. значительно более прочные позиции, чем в Москве.

Продолжая линию доказательства специфичности музыкально-образовательных смыслов и способов организации деятельности в провинции в отличие от столицы на основе взаимодействия философско-антропологического и художественно-диалогического подходов, рассмотрим такой небольшой исторический факт, как создание училища пения во Владимирской епархии в 1883 г. Философско-антропологический принцип позволяет «достроить» план создания училища, изложенный современниками в организационно-процессуальном плане (чему будут учить, сколько учиться, сколько платить, кто будет преподавать и т.д.), до музыкально-педагогической концепции (образ человека, служащего Богу, несущего клиросное послушание; место этого человека в культуре и истории, хотя бы в истории города). Текст, полученный при этом, будет наукообразным, по преобладающему содержанию – богословско-педагогическим. Художественно-диалогический принцип, напротив, обратит нас к художественному образу того мира, в котором создавалось училище (образ этот будет, конечно, значительно более субъективным); к конкретным личностям. Полученный текст будет либо публицистическим, либо художественно-педагогическим. Ценностные смыслы во втором случае будут выражены гораздо более ярко.

Первый текст будет более строгим, в нем будут использованы философские и педагогические категории; интерпретаторская деятельность историка-исследователя здесь выразится в достраивании и актуализации имплицитно содержащихся в историческом документе смыслов. Второй текст будет свободным; в нем будут присутствовать элементы художественного вымысла для придания ему живости и субъективной достоверности. Вместе с тем он (второй текст) не может быть продуктом прямого безудержного «сочинительства», так как исследователь-историк опирается на факты и имеет целью выразить мотивы деятельности педагога-музыканта, цели и средства его педагогической деятельности через известные из различных источников сведения или даже гипотезы. В идеале оба текста-результата историко-педагогического исследования должны быть синтезированы в один; он-то и является результатом

исследования. Но при определенных потребностях может доминировать тот или другой подход.

Мы утверждаем, что вне такой интерпретации «голый» архивный факт, даже включенный в научный оборот и доведенный до сведения педагогической общественности, может быть либо проигнорированным, либо, при всей своей исторической достоверности, воспринятым совершенно извращенно.

В качестве примера продолжим рассмотрение такого архивного факта, как создание училища пения во Владимирском Архиерейском доме.

Как факт мы имеем две публикации во «Владимирских епархиальных ведомостях» от 1 июля и от 1 октября 1883 г. Для того чтобы представить стиль и содержание этих публикаций, приведем фрагмент из них. «Известно, что благолепие и впечатлительность церковного богослужения значительно зависит от стройного правильного пения. К сожалению, в большинстве церквей, преимущественно сельских, при ограниченном числе состоящих при них священнослужителей, по часту не обладающих надлежащими голосовыми средствами, не вполне стройное пение препятствует богомольцам сохранять то молитвенное настроение, которое может возбуждать в них церковное богослужение. Настоятели церквей стараются устранять такое неудобство чрез приглашение на клирос некоторых из прихожан, но и это мало помогает делу, так как для стройного пения недостаточно усердия, но необходимо и умение. Наконец некоторые из приходов, обладая даже достаточными средствами для содержания небольшого хора певчих, должны отказывать себе в этом, по затруднительности приискать руководителя хором. Чтобы по возможности устранить этот недостаток, Братство Св. Александра Невского имеет в виду открыть в губ. городе Владимире, при Архиерейском доме, классы пения, предназначенные для образования руководителей хорами певчих в сельских церквях и народных училищах» [9. С. 409–410]. Далее излагается благодарность деятелям Братства св. Александра Невского, правящему архиерею, директору народных училищ и, наконец, идут «Основные положения училища для образования руководителей хорового пения в сельских церквях Владимирской губернии». Из них мы узнаем, что цель училища – образование руководителей пения для приходских церквей и народных училищ Владимирской губернии согласно уставам церкви и преимущественно по древним напевам, принятым в церкви; что предметы преподавания в училище – изучение нот и главнейших правил пения; преподавание ученикам правил управления хором; обучение игре на скрипке и ознакомление с практическим употреблением церковных богослужебных книг. Полный курс – двухгодичный, обучение – с 1 сентября и тому подобное. Из цитируемых документов можно узнать о том, что училище пения было создано, но как современный читатель оценит этот факт? Когда сегодня читаешь наивные, хотя и написанные несколько выпрепным и официальным языком публициста позапрошлого века строки, поначалу появляется смешанное чувство современного превосходства, разочарования и, может быть, тоски по былому (последняя в основном вызывается не содержанием, а языком и интонацией давно ушедшей эпо-

хи). Если прямо «в лоб» воспринять обоснование необходимости училища, то покажется, что в XIX в. во Владимирской епархии церковное пение находилось в самом жалком состоянии. Постоянно повторяемые хвалы архиепископу Феогносту создают впечатление внутриведомственного подхалимажа, от которого все дело приобретает вид «официального реагирования» на насущные проблемы церкви, которое, по большому счету, не сможет ничего изменить.

Все в этом восприятии – неправда. Чтобы увидеть это, почти к каждому предложению нужен комментарий. Так, по поводу «официоза» необходимо знать, что постоянные поклоны правящему архиерею – это даже не просто норма церковной культуры. Это форма исповедания православной веры – веры во Христа и его Церковь, которую Он основал на земле и поручил попечительству апостолов Петра и Павла, преемниками которых являются епископы. О личных качествах конкретного епископа эти выражения любви и преданного служения совершенно ничего не говорят: принимать их – его долг и послушание.

Второй комментарий по поводу «официоза» относится к статусу Братства св. Александра Невского, которое основало училище. Это Братство являлось церковно-общественной организацией. (В советской историографии деятельность церковных обществ была явно снижена и «по умолчанию» несправедливо причислялась к деятельности официальных церковных властей.) Братство состояло из добровольцев, вносивших свои взносы на деятельность общества в целом и на конкретные нужды или безвозмездно работавших на благо церкви в частности. Из этого сразу видно, что училище пения создавалось по инициативе энтузиастов, общественных деятелей, на добровольные пожертвования.

Следующий комментарий связан с личностью, деятельностью которой едва обозначена в документах. Из статьи мы узнаем, что «с 7 числа сентября уже начаты занятия преподавателем училища, регентом Архиерейского хора г. Ставрова по предварительно составленной программе преподавания» [10. С. 582]. Господин Ставрова – Алексей Евграфович Ставрова – личность для культуры Владимира, да и России, несомненно, выдающаяся. Он управлял архиерейским хором пятьдесят (!) лет. О хоре Свято-Успенского собора той поры ходили легенды. Диапазон – три октавы (хор был мужской), огромный репертуар, удивительное слияние с архитектурным шедевром XII в. – Свято-

Успенским собором, использование его великолепных и загадочных акустических возможностей. А.Е. Ставрова – поистине праотец музыкантов-педагогов XX в. в г. Владимире. Достаточно только перечислить названия учебных заведений, где он преподавал пение, кроме рассматриваемого нами училища пения: в духовном училище, духовной семинарии, епархиальном женском училище, женской гимназии, Мальцевском училище... Одно это перечисление показывает, что А.Е. Ставрова взялся за деятельность, инициированную Братством св. Александра Невского, не из-за нехватки работы, а по долгу, необходимости.

Поскольку комментарий, подобных приведенным выше, очень много, то для целостного историко-педагогического текста-интерпретации лучше было бы «растворить» их в художественно-публицистическом изложении, чем помещать в сноски под каждую фразу. Здесь и мог бы помочь художественно-диалогический подход к историко-педагогическому исследованию в сфере музыкального образования.

Таким образом, дихотомия философско-антропологического и художественно-диалогического подходов работает примерно следующим образом: художественно-диалогический позволяет соединить имеющиеся разобщенные факты в единое субъективно-художественное целое, а философско-антропологический создает рамки этого целого, достраивая педагогическую концепцию, высвечивая цель и средства образования и, конечно, ограничивая фантазию интерпретатора.

Оговоримся, что содержание художественно-диалогического подхода по отношению к истории музыкального образования совсем не ограничивается описанным нами механизмом. По отношению к другим феноменам оно включает в себя такие аспекты, как синхронический и диахронический диалог; диалог музыкально-образовательной практики столиц и провинции; диалог светской и религиозной музыкальной педагогики и образования.

Рассматриваемая нами дихотомия методологических подходов позволяет по-новому взглянуть на некоторые аспекты периодизации истории музыкального образования, на соотношение общепедагогической мысли и теории музыкального образования в отдельные периоды истории; на цели и смыслы деятельности в сфере музыкального образования конкретных исторических личностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
2. Плеханов Е.А. Философско-педагогическая антропология «нового богословия». Владимир: ВГПУ, 2002. 256 с.
3. Саймон Б. История педагогики: ее значимость как средства познания // История педагогики как учебный предмет / Под ред. К.И. Салимовой. М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 1995. С. 13–32.
4. Белоцерков Е.П. Образование: как понимать и изучать // Национальные лики педагогических универсалий: Проблемы теории и истории русской педагогики: Сб. науч. тр. Владимир: ВГПУ, 2005. С. 17–30.
5. Бонеецкая Н.К. Бахтин глазами метафизика // Диалог. Карнавал. Хронотоп. Витебск; Москва, 1998. № 1. С. 103–155.
6. Ярошевский М.Г. Наука о поведении: русский путь. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 380 с.
7. Михащенко А.Л. Образовательная школа и педагогическая мысль Южного Зауралья: В 2 ч. Ч. 1: 1917–1990. Курган, 1995.
8. Бордовская Н.В. Системная методология современных педагогических исследований // Педагогика. 2005. № 5. С. 21–29.
9. От Православного Братства Святого, Благоверного Великого Князя Александра Невского // Владимирские епархиальные ведомости. 1883. № 13. С. 409–416.
10. Открытие училища пения Братством св. благов. и Великого Князя Александра Невского во Владимирском Архиерейском доме // Владимирские епархиальные ведомости. 1883. № 19. С. 578–582.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 28 июня 2010 г.