

**ПРОЕКТ ИМПЕРАТОРСКОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ДОМА И. И. БЕЦКОГО:
У ИСТОКОВ «АРТПЕДАГОГИКИ»**

Во второй половине XVIII столетия в России ускоренными темпами шли процессы формирования отечественного рынка. Успехи Екатерины II во внешней политике (раздел Польши, завоевание Причерноморья) привели к включению в состав России новых экономически сильных областей и обширных черноземных территорий Новороссии, Крыма, Украины. В результате государственных протекций предпринимательству в стране резко возросли объемы промышленного производства и экспорта, складывалась банковская система, шло бурное развитие вексельного права. Однако усилия по выработке государственного курса в области коммерции тормозились тем, что в условиях традиционной «двухклассовой» структуры общества (дворянского сословия и крепостного крестьянства) в России не был в достаточной степени представлен социальный слой, непосредственно заинтересованный в предпринимательской деятельности, — мещанская (торгово-ремесленная) и купеческая страты. Как свидетельствовал в 1763 г. глава Комиссии о коммерции Г. Н. Теплов, в России середины XVIII в. не было надлежащих условий для возникновения «третьего класса» людей, поскольку установленное прежде поощрение государством предпринимательства путем пожалования крепостных крестьян не только подрывало базу рынка свободных трудовых ресурсов, но и препятствовало формированию буржуазного сознания в кругах предпринимателей, которые осознавали свои устремления в контексте дворянских ценностей (приобретение крепостных душ)¹.

В данных условиях перед Екатериной фактически стояла задача создать новую социальную страту — поколение инициативных, предприимчивых индивидов, достаточно независимых и самостоятельных в принятии решений и в то же время лояльных власти. Эта задача требовала для своего осуществления целого ряда реформ: как социально-экономических, так и культурных. Так, в течение 1760–80-х гг. императрицей обдумывался «Проект законов среднего рода государственных жителей», были приняты законодательные акты, упрочивавшие положение купцов и ремесленников (манифест о привилегированном налогообложении купечества, законы о праве на собственность, торговую деятельность, строительство предприятий и пр.). Помимо этих мер институционального порядка следовало создать необходимые условия для формирования *особой ментальности* людей, способных воплотить в жизнь ожидания от нового сословия, а также противостоять неизбежным трудностям, сопровождающим появление не существовавшей прежде социальной формации. Этими потребностями было вызвано, в частности, появление императорских воспитательных домов под управлением действительного статского советника И. И. Бецкого.

Концепция Воспитательного дома, организованного по императорскому указу в 1763 г. в Москве, а спустя 7 лет и в Санкт-Петербурге, изначально осознавалась как своего рода «лаборатория» по целенаправленному культивированию представителей «третьего ранга». Основатель заведения И. Бецкой, замечая в своем «Генеральном учреждении о воспитании», что «людей такого состояния, которое в других местах третьим степенем, или “средним”»,

называется, Россия до сего времени произвести не могла», определял задачей подобных домов «произвести способом воспитания, так сказать, *новую породу*, или новых отцов и матерей, которые могли бы детям своим те же прямые и основательные воспитания правила в сердце вселить, какие получили они сами»². Согласно установленным Бецким правилам, воспитанниками становились дети не старше 5 лет, преимущественно сироты и брошенные родителями, принимаемые анонимно, без оглашения имени и звания доставивших их лиц. По достижении совершеннолетия питомцы могли покинуть Воспитательный дом, получая при этом потомственную свободу и различные гражданские привилегии: права на приобретение домов, лавок, устройство фабрик, заводов, вступление в купечество, занятие промыслами и распоряжение своим имуществом.

Особое положение Воспитательного дома среди институтов «производства» российского «среднего слоя» во многом определялось педагогическими установками, которых придерживался его основатель. Доверенное лицо Екатерины И. Бецкой, получивший образование в Копенгагене, Або и Лейпциге, общавшийся в Париже с энциклопедистами, был поглощен проектами образовательной реформы в России по образцу европейских учебных учреждений. В его педагогической концепции, возникшей под непосредственным влиянием доктрин Д. Локка и сходной с более поздними психологическими теориями научения, исключительная роль в формировании личности отводилась знаниям, полученным ею в ходе воспитания в детские годы (в противовес «врожденным идеям», влияниям наследственности и позднейшим социальным воздействиям). Именно воспитание, по Бецкому, «делает в нас те изгибы, которые, созидавая наши телесные и душевные сложения, навеки неизгладимы остаются и которых, прямы ли они, или кривы, никак совершенно ни испортить, ни исправить невозможно»³. В подобном понимании методика воспитания приближалась к естественнонаучным дисциплинам, уподобляясь отчасти ботанической селекции вследствие абсолютизации своей роли в выведении новой человеческой «породы». Вероятно, не случайно Бецкой, имевший значительный опыт в растениеводстве (благодаря управлению с 1762 г. Канцелярией строения домов и садов Ее Величества), описывал в своем «Генеральном учреждении» педагогическое искусство посредством понятий ботаники: «Пользуясь тем неопровержимым правилом, что натура в произведениях своих действует единообразно, то есть все рождается, растет, созревает, я могу сравнить младенца с самою новою отраслью, которую искусный садовник, легче, нежели уже несколько застарелую, обращая по воле своей, может из нее произвести здоровое, лучшее и плодоноснейшее растение в своем роде»⁴. Таким образом, воспитательные учреждения в качестве своего рода культурно-антропологических «оранжерей» наделялись исключительно высоким статусом, превращаясь в эффективный инструмент социального и культурного конструирования.

Для осуществления педагогической реформы Бецкого в России была впервые основана система общего (а не только специального) образования, которое проводилось в закрытых учебных заведениях, где воспитанники пребывали от 3–4 (или ранее) до 18–20 лет в условиях почти полной изоляции от посторонних влияний (в том числе общения с родителями). По подобному стандарту в 1764–1767 гг. возникли среди сословных учреждений Воспитательное общество благородных девиц (Смольный институт), училище при Академии художеств, реорганизованы Сухопутный и Морской шляхетские корпуса, а Воспитательный дом стал первым мещанским заведением подобного профиля.

В отличие от сословных училищ, обучение в Воспитательном доме было ориентировано на создание модели личности, возможности которой должны быть достаточно универсальны и максимально приспособлены к специфичности ситуации: необходимости начинать карьеру «с нуля», отсутствии исходного капитала, связей, престижного образования при невозможности опереться на опыт предшественников, отсутствии отработанной схемы поведения и проторенного профессионального пути. Представитель нового класса должен был

обладать многими качествами *высоко темпоральной личности* (по А. Тоффлеру⁵): от него требовалась сверхадаптивность в социальном плане, инициативность, неприхотливость в быту, высокая обучаемость и переобучаемость, повышенная выносливость и работоспособность. В своей Программе Воспитательного дома И. Бецкой неоднократно возвращался к характеристике ментального типа, желаемых личностных качеств учеников, особо акцентируя необходимость формировать у них свойства *сангвинического темперамента*, предполагающего, как известно, высокую психическую активность, быстроту мыслительных процессов, общительность, стремление к частой смене впечатлений и преобладание позитивных эмоций⁶.

В соответствии с этими требованиями педагогическая программа нового учебного учреждения должна была паритетно совмещать функции *воспитания* (формирования некоторого типа ментальности, моделей поведения) и *образования* (формирования необходимых умений)⁷. Наиболее же оптимальным методом обучения становился не информационно-рецептивный (вооружение учащегося некоторой суммой сведений по конкретным предметам), а эвристический — *оснащение его базовыми универсальными навыками и технологиями мышления, пригодными во многих профессиях и позволяющими добывать знания самостоятельно*⁸. Вследствие того, углубленное изучение каких-либо учебных дисциплин представлялось неэффективным: по мнению Бецкого, приобретаемые учениками знания должны составлять необходимый минимум, «более чего не надобно никакому обыкновенному человеку»⁹. В перечень обязательных предметов входили чтение, письмо, начальные сведения по арифметике, географии, немецкому и французскому языкам, христианскому закону. В противовес академическим дисциплинам, усиленное внимание уделялось деятельности, имеющей ярко выраженную практическую направленность, — воспитанию навыков самообслуживания, домоводства, обучению девочек рукоделию (шитью, пряже, вязанию, ткачеству, плетению кружев), а мальчиков ремесленным работам (слесарному, плотницкому делу, садовничеству и т. п.). Такая учебная программа вполне соответствовала разработанной Бецким концепции Воспитательного дома, задачей которого признавалось «произвести людей, способных служить Отечеству делами рук своих в различных искусствах и ремеслах»¹⁰, т. е. преимущественно работников физического труда, а также домашней прислуги и экономок.

Закономерно, что образование потенциальных представителей «третьего ранга» не было направлено на развитие у них каких-либо неординарных или специфических дарований. Встречавшиеся среди питомцев Воспитательного дома высоко одаренные ученики (в науках или искусствах) отнюдь не являлись целевой группой в педагогической системе Бецкого, и, по подтверждению своих способностей на экзаменационных испытаниях, переводились в Московский университет или в Академию художеств (автоматически выбывая при этом из мещанского сословия). Воспользовавшись моделью «мультиинтеллекта», разработанной американским нейропсихологом Х. Гарднером¹¹, можно установить, что спектр специальностей, к которым потенциально предназначались воспитанники, задействовал у них главным образом три вида интеллекта — *пространственный* (востребованный, например, в строительстве, работе машин и механизмов, дизайне), *телесно-двигательный* (необходимый ремесленникам, ремонтникам, рукодельницам) и *природный* (незаменимый в земледелии и кулинарии). Эти три интеллекта соответствуют в иерархической модели Гарднера первому (из трех) уровню одаренности, наиболее часто встречаемому и, следовательно, достаточно «ординарному», не ассоциируемому обычно с выдающимися талантами. Для усовершенствования этих задатков в Воспитательном доме поощрялось активное физическое развитие детей с самого раннего возраста — подвижные игры на свежем воздухе, силовые упражнения, верховая езда и пр.

Наряду с общеобразовательными дисциплинами и физическими упражнениями в круг обязательных предметов входило обучение воспитанников разнообразным искусствам: ри-

сованию, пению, танцам, актерскому мастерству. В отличие от сословных учебных заведений (Смольного института, Шляхетских корпусов, не говоря уже об Академии художеств), где эстетическое воспитание занимало в программах одну из ведущих, концептуальных позиций и было вполне самостоятельным в ряду академических дисциплин, художественное образование в Воспитательном доме ни в коем случае не преследовало целей профессиональной специализации и явно постулировалось в контексте занятий прикладного характера. Так, обучение танцам в программе Бецкого упоминалось в одном ряду с физическими упражнениями: бегом, прыжками, играми мячами, кеглями, битвами на рапирах и пр.¹². А классы рисования фактически уподоблялись по своей функции урокам черчения и геометрии, поскольку рекомендовались преподавателям главным образом для просвещения учащихся в законах симметрии, при этом отнюдь «не стараясь производить искусных рисовальщиков, живописцев и скульпторов»¹³. Углубленные же занятия художествами считались пагубными для физического развития учеников вследствие необходимых требований к усидчивости и малому телодвижению, что, как замечал Бецкой, «весьма изнуряет доброе сложение тела»¹⁴. Не менее вредной для здоровья признавал устроитель и игру на многих музыкальных инструментах, в особенности духовых.

Фрагментарные комментарии, встречающиеся в работах организатора Воспитательного дома, не оставляют сомнений в том, что компетентность в искусствах явно не играла сколько-нибудь значительной роли в профессиональной подготовке будущего мещанского сословия и не служила самоцелью в его обучении. Между тем сохранившиеся данные позволяют заключить, что художественное образование в Воспитательном доме, как при Бецком, так и при его последователях, было поставлено на весьма высоком профессиональном уровне. В частности, для преподавания изобразительных искусств в конце XVIII — начале XIX в. приглашались известные архитекторы, скульпторы и живописцы, в числе которых были, например, М. Н. Воробьев и А. Г. Венецианов¹⁵. Театральной же подготовкой питомцев Воспитательного дома занимались крупные актеры и постановщики Калиграф, Дмитриевский, Померанцев (бывший педагог крепостных актеров графа Шереметева) и др. Под их руководством воспитанники достигали порой столь заметных успехов в театральном деле, что привлекали многих столичных импресарио. Так, владелец немецкого театра в Петербурге Книппер, московские балетные антрепренеры Урусов и Медокс охотно комплектовали свои труппы из выпускников Воспитательного дома — актеров и танцоров¹⁶.

Возникает закономерный вопрос — почему устроители Воспитательного дома придавали столь серьезное значение художественным дисциплинам, не ставя при этом цели профессионального обучения своих воспитанников в этой области? Анализ педагогической концепции Бецкого дает возможность предположить, что задачи художественного образования будущих представителей «третьего класса», вероятно, осознавались им в аспекте, близком идеям актуальной в настоящее время «педагогике искусства», «артпедагогике». Это современное направление научно-методических разработок, активно развивающееся на Западе и отчасти в России, практикует массированное внедрение художественных дисциплин в общее школьное образование. Концептуальной базой такой образовательной программы стали проводимые в 1980–1990-е гг. комплексные изучения изменений, которые претерпевает психика человека под воздействием занятий искусством. Многочисленные психологические исследования и тестирования показали, что даже несистематические художественные занятия заметно интенсифицируют достижения человека в самых разнообразных сферах деятельности. Регулярно ставя субъекта в условия, требующие высокой концентрации его эмоциональных и интеллектуальных усилий, зачастую провоцируя стрессовую ситуацию, они весьма эффективно развивают многие его психологические качества, незаменимые в профессиях, далеких от искусства¹⁷.

Вполне допустимо, что новый психологический потенциал личности, открываемый художественным образованием, был предметом интереса и рефлексии Бецкого, который одновременно с работой в Воспитательном доме заведовал Академией художеств, а также Смольным институтом и Шляхетскими корпусами — учебными учреждениями с достаточно обширными и интенсивными программами по предметам эстетического цикла. Концепция этих предметов как мощного стимула в личностном саморазвитии вполне отвечала «прикладной» роли, отводимой искусствам (как и академическим дисциплинам) в обучении питомцев Воспитательного дома, и была весьма востребована для задачи подготовить социально адекватный контингент, адаптированный к возможным неблагоприятным жизненным условиям. Воспользовавшись результатами современных психологических исследований, можно гипотетически реконструировать парадигму «артпедагогики» в образовательной системе Бецкого. Так, основываясь на собственных многолетних эмпирических наблюдениях, этот опытный педагог мог обнаружить, что занятия искусством;

- *делают человека более инициативным и самостоятельным*, воспитывают у него самостоятельность мышления, сопротивляемость стандартным решениям. Несмотря на то, что соотношение индивидуального и конвенционального начал колеблется в зависимости от конкретного художественного стиля, любая художественная проблема предлагает в той или иной мере неповторимую комбинацию исходных условий, невозможность опереться на предшествующий опыт;

- *делают его более социально адаптивным, гибким и лояльным* — такие черты личности развивают, в частности, виды искусства, предполагающие коллективные формы работы (групповые танцы, актерское мастерство, ансамблевое и хоровое исполнительство) и, следовательно, требующие четкой согласованности (подчас синхронности) действий, идеального, почти телепатического взаимопонимания, умения занять позицию партнера, увидеть ситуацию его глазами. Современные эксперименты показали, что, например, школьники, занимающиеся музыкой, значительно опережают своих сверстников в тестах на альтернативное мышление и мышление о последствиях, т. е. в важнейших социальных навыках¹⁸. Кроме того, статистические данные свидетельствуют, что лица с художественным образованием представляют социальную группу, наименее склонную к преступной деятельности и девиантному поведению¹⁹;

- *делают индивида более информационно восприимчивым, а значит, более обучаемым*. Так, временные виды искусства (музыка, танец, театр), предъявляя максимум информации в лимитированный срок при невозможности ни на секунду расслабиться, отложить «на потом», приучают человека работать в жесткой временной «сетке», требуют максимальной концентрации внимания, повышают его темпоральность и информационную стрессоустойчивость;

- *развивают точность движений, пространственную ориентацию и моторику* — качества, необходимые в овладении кругом профессий, профильных для Воспитательного дома Бецкого. Например, некоторые из художественных занятий (музыка, танец, отчасти актерское искусство) связаны с выполнением сложных телодвижений при одновременной автономности различных частей тела, что способствует росту телесно-двигательной компетентности субъекта. Чтение музыки с листа благотворно для развития пространственного мышления, поскольку требует умения схватывать и распознавать сложные пространственные фигуры и мгновенно переводить увиденное в физические действия²⁰. Занятия же рисованием в детстве, как замечал американский психолог Г. Крайг, не только обогащают кинестетический опыт ребенка (приучая его работать с различными материалами, формами, текстурой), но и заставляют его каждый раз решать некую композиционно-пространственную проблему: организовывать пространство, располагать фигуры по определенным правилам и пр.²¹;

• наконец, художественные занятия исключительно эффективны в воспитании деятелей-практиков, поскольку постоянно заставляют человека искать и находить кратчайший путь между абстрактным замыслом/концепцией и их практической реализацией (на инструменте, на бумаге, холсте, в виде сценического решения и т. п.). Так, согласно нейропсихологическим исследованиям, даже дошкольники, бравшие уроки музыки, значительно опережают немусыкантов по согласованности работы правого и левого полушарий мозга, а значит, рожденные в правой полушарии творческие замыслы, идеи имеют больше шансов стать зафиксированными открытиями, реальными достижениями²².

Педагогические установки Бецкого демонстрируют свою неожиданную актуальность на рубеже тысячелетий, когда возможности эвристических методов обучения, в частности артпедагогики, стали предметом активных исследований и практического применения. В современном информационном обществе в условиях тотального устаревания любых приобретаемых знаний и навыков кардинально меняются представления о профессиональной квалификации: на смену многим поколениям «узких специалистов» приходит поколение творческих универсалов с повышенной профессиональной мобильностью. В этих культурных реалиях оказывается исключительно востребована концепция художественного образования не ради эстетического усовершенствования личности, а в целях подготовки профессионалов, обладающих высокой конкурентоспособностью на рынке труда. Новые возможности и перспективы, открываемые таким подходом, привлекают на различных ступенях образовательной системы многих современных специалистов самого разнообразного профиля, которые видят в «педагогике искусства» важный шанс для выживания сферы культуры в XXI в., залог ее будущей жизнеспособности.

Примечания

1. Подробнее см.: Власть и реформы. От самодержавной к советской России. СПб., 1996. С. 180–182.
2. Цит. по: Собрание учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоюбого пола благородного и мещанского юношества, с прочими в пользу общества установлениями. СПб., 1789. Т. 1. С. 4–5. Курсив мой. — Т. Б.
3. Там же. С. II.
4. Там же. С. II–III.
5. Подробнее о темпоральной личности см.: Тоффлер А. Футурошок. СПб., 1997. С. 43–140.
6. Подробнее см., напр.: Психология: Словарь / Под ред. А. Петровского и М. Ярошевского. М., 1990. С. 353.
7. *Воспитание* — «целенаправленный и организованный процесс формирования личности..., определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни». В отличие от воспитания, *образование* характеризуется «объемом систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый» (*Подласый И.* Педагогика: Новый курс: Уч. пособие для студентов высших учебных заведений: В 2 кн. М., 2002. Кн. 1. С. 24–25, 27).
8. Классификацию методов обучения по типу познавательной деятельности см., в частности: Там же. С. 475–476.
9. Собрание учреждений... С. XXII.
10. Цит. по: Антология педагогической мысли России XVIII века. М., 1985. С. 155.
11. Изложение теории Х. Гарднера см., в частности, в работе: *Кирнарская Д.* Музыкальные способности. М., 2004. С. 36–44.
12. Собрание учреждений... С. 50.
13. Там же. С. XXI.
14. Там же. С. 50.
15. ЦГИА, ф. 758, оп. 10, д. 3, л. 10.
16. См. об этом: *Александрова Е. Я.* Художественное образование в России: Историко-культурологический очерк. М., 1998. С. 76.
17. Подробнее о «педагогике искусства» см., в частности: *Кирнарская Д.* Новый имидж музыкального образования в XXI веке // Музыкальное образование в современном культурном пространстве: Материалы научно-практической конференции. Петрозаводск, 2002. С. 7–16.

18. Кирнарская 2002. С. 12.

19. Там же. С. 13.

20. Там же. С. 14–15.

21. *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2002. С. 398–399.

22. Кирнарская 2002. С. 9.