

**«МУЗЫКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО»:
КОНЦЕПЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УЧИТЕЛЬСКОЙ СЕМИНАРИИ ПРИ ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ДОМЕ**

В истории российского образования XIX в. эпоха великих реформ обозначила начало качественно нового этапа. Крестьянская реформа 1861 г., освободившая крестьян от крепостной зависимости, создала острый запрос на народное образование. По замечанию историка П. Каптерева, Россия второй половины XIX столетия «впервые за все свое существование ощутила сильный образовательный голод»¹. Многомиллионное крестьянское сословие, обретшее гражданский статус, нуждалось в минимальном уровне образованности, чтобы быть в состоянии соблюдать приобретенные права и обязанности. Перед Министерством народного просвещения стояла задача в течение одного-двух десятилетий создать и массово распространить новый сегмент образовательной системы — элементарную школу с бесплатным обучением, дающую учащимся универсальные начальные сведения по базовым предметам. Как сообщал историк образования Н. В. Чехов, до начала эпохи реформ в России практически не существовало сельских школ как институционализированных учебных заведений с установленной программой и профессиональными преподавателями: обучением крестьян занимались случайные люди — дети священников или дьяконов, «отбросы» семинарий или духовных училищ (преждевременно исключенные из них за неуспеваемость), грамотные горожане; учебный же процесс в большинстве случаев сводился к изучению грамоты и (иногда) основных арифметических действий².

Проблемы начального народного образования инспирировали в середине XIX в. обширное педагогическое движение, от которого не остались в стороне большинство представителей российской интеллектуальной элиты. Дискуссии о приоритетном направлении в образовании разворачивались на страницах ведущих журналов — «Современник», «Вестник Европы», «Морской сборник». Впервые в России педагогика была осознана как дело государственной важности, а социальный престиж учительской профессии необычайно возрос: преподавательская работа могла послужить фундаментом высокого общественного статуса личности. Причем, как показывает пример К. Ушинского, это вовсе не обязательно была должность университетского профессора. Кроме того, такие авторитеты в интеллектуальной сфере, как Л. Толстой, Н. Добролюбов, Н. Пирогов, И. Павлов, будучи выдающимися представителями профессий, наиболее престижных в культурном мире России середины XIX в. — литературы, критики, медицины и экспериментальной физиологии, — охотно совмещали свою основную деятельность с участием в дискуссиях о народном образовании и, зачастую, практической педагогикой — открытием сельских училищ и преподаванием в них³. В их работах были сформулированы основные принципы новой дидактической концепции 1860-х, оказывавшие влияние на практику.

Образовательные приоритеты народной школы осмыслялись во многом в связи с насущными общественными потребностями — необходимостью воспитать дееспособное в

* Член учебно-методического совета «Художественное образование» Учебно-методического объединения по направлениям педагогического образования.

гражданском плане поколение в соответствии с ценностями либерального общества, высоким уровнем личной ответственности и одновременно лояльности существующему правопорядку (что было особенно актуально на фоне массовых стихийных крестьянских бунтов, последовавших непосредственно после отмены крепостного права). Как следствие, в сельских начальных школах развитие личностных — и через них гражданских — качеств в учениках признавалось более значимым по сравнению с культивированием профессиональных навыков и специализированных, конкретно естественно-научных, знаний, очевидно, воспринимаясь в качестве альтернативы политически неблагонадежному нигилизму. Н. Пирогов в своей программной работе «Вопросы жизни» (1856) утверждал преимущества общего образования («humaniora») перед ранней специализацией и одновременно постулировал в качестве основной задачи начальной школы *воспитание* — совершенствование «нравственной натуры человека»⁴. «Конечная цель разумного воспитания, — отмечал он в другой статье, — должна заключаться... в постепенном образовании нравственных современных убеждений, образовании твердой и свободной воли и, следовательно, воспитании тех гражданских доблестей, которые составляют лучшее украшение времени и общества»⁵. По мнению ученого, беспрецедентная роль народной школы в деле воспитания человека была обусловлена недостатком надлежащего воспитательного элемента в семьях и окружении, особенно ощутимом в стратах низкого социального положения. Тем самым начальная школа утверждалась в качестве первостепенного инструмента *социализации* индивида — приобщения к актуальным общественным нормам, ценностям и идеологии⁶.

Возникшая ниша в образовательных структурах России необычайно повысила спрос на работу учителей начальных школ, которая впервые начала осознаваться как *профессиональная* деятельность, требующая специального обучения, несводимого к знанию грамоты. В 1864 г. министр народного просвещения А. Головин утвердил Положение о народных училищах, целенаправленно ориентированных на подготовку таких преподавателей. Одним из ведущих учреждений, готовивших народных учителей, была Учительская семинария, открытая в марте 1864 г. в стенах Воспитательного дома, которая на несколько лет вперед стала моделью для других российских заведений подобного типа⁷. Основание Учительской семинарии диктовалось и собственными практическими нуждами Воспитательного дома, связанными с установленной еще в 1830-х гг. практикой отправки незаконнорожденных приемышей и питомцев неблагородного происхождения на воспитание в сельские поселения. В ходе одной из плановых проверок учеников правление Воспитательного дома обратило внимание на неудовлетворительное обучение деревенских воспитанников, большинство из которых не умело читать и писать. В начале 1860-х гг. руководство Воспитательного дома представило (на основе записки, составленной в 1857 г. К. Ушинским) проект устройства в Мариинском учреждении особого класса, в котором грамотные деревенские питомцы могли бы получить необходимую педагогическую подготовку и освоить новые методики преподавания. Учащимися такого класса могли стать юноши не моложе 16 лет, окончившие с успехом курс сельских школ. К наступлению XX столетия Мариинская учительская семинария (с 1881 г. переехавшая в Павловск) насчитывала уже до 60 учеников одновременно и предлагала 4-годичную учебную программу, включавшую общеобразовательные предметы — Закон Божий, арифметику, русскую грамматику, базовые сведения по географии, всеобщей и отечественной истории, начала физики, — а также практические навыки по садоводству, огородничеству, пчеловодству и оспопрививанию. Выпускники семинарии обслуживали обширный регион Северо-Запада России (более 100 школ в 36 округах Петербургской, Новгородской и Псковской губерний).

Насущные задачи, стоявшие перед начальной школой второй половины XIX в. — необходимость совмещать учебный процесс с воспитанием, — обуславливали специфические аспекты в профессиограмме народного учителя. Насколько можно судить по работам современников, ни широта и разносторонность образования, ни глубокие познания в какой-либо академической дисциплине не являлись целью в подготовке выпускника учительской семи-

нарии. Будущий преподаватель сельской школы был обязан владеть общеобразовательной учебной программой в объеме, не намного превышавшем требования к его собственным ученикам, а также быть ознакомленным с элементарными дидактическими приемами (учитывающими, например, особенности детской психологии, неспециализированного восприятия и пр.). В то же время он должен был обладать неординарными нравственными качествами, позволявшими ему подавать пример в поведении своим питомцам, выступать авторитетом в глазах учеников и общества. Н. Чехов замечал, что учителя народных школ составляли «зародыш деревенской интеллигенции», отчасти воспринимаясь под эгидой общественного течения народничества, которое в 1860–1870-е гг. начало претерпевать трансформацию в установках: от «экскурсий в народ» с целью его изучения и пропаганды к служению, осознаваемому как долг интеллигенции⁸.

При подобной расстановке приоритетов в учебном курсе семинарии, в котором собственно академической части отводилась второстепенная роль, выглядит почти парадоксальным обязательное присутствие в нем уроков музыки. На протяжении второй половины XIX в. общеобразовательная программа народной школы неоднократно пересматривалась, при этом в печати дискутировались возможности сделать курс более компактным поскольку он априори предназначался для учеников, которые не могли уделять много времени занятиям, будучи вынуждены совмещать их с работой по хозяйству. Так, из числа предметов изначально было исключено изучение древних языков (составлявшее львиную долю гимназических курсов), лишь в исключительных случаях преподавался какой-либо из новых языков. Вводилась специализация народных школ: например, в земских училищах упор делался на реальных знаниях о природе и обществе, в церковноприходских школах изучали в первую очередь Закон Божий и церковнославянский язык⁹. Универсализм познаний был труднодостижим в условиях урезанной программы, а предметы эстетического цикла явно не входили в круг профилирующих. Несмотря на это, положение музыкальных занятий в народных школах (и, соответственно, учительских семинариях) оставалось на редкость стойким на протяжении всего времени их существования: ученики Воспитательного дома изучали нотную грамоту по цифровой методе Paris galin Chev ¹⁰, занимались церковным и светским хоровым пением.

Чем объяснялась подобная устойчивость уроков музыки в программе семинарии? Воспользовавшись известными сведениями по истории основания народных школ, можно предложить в качестве объяснения две гипотезы.

Насколько позволяют судить свидетельства современников, основная проблема, вставшая перед организаторами российского начального образования, была связана с необходимостью институционализации деятельности народного учителя, не имевшей ранее профессионального статуса и не пользовавшейся авторитетом. В преддверии школьной реформы, в 1858 г., Н. Добролюбов связывал причины бедственного положения народных школ с тем, что, в отличие от европейских стран, в России работа сельского учителя не считалась почетной и не обещала каких-либо социальных и материальных выгод, в результате «учителями низших школ назначаются люди без всякого умственного и нравственного приготовления к этому делу, люди, проклинаящие свою должность и почти всегда стыдящиеся ее в обществе»¹¹. Придание общественной значимости учительскому занятию критик считал в этих условиях особенно неотложной мерой, более важной, чем достойное материальное обеспечение, полагая, что больший авторитет профессии может привлечь в школы образованных представителей интеллигенции, обладающих солидной подготовкой и высокой педагогической культурой. С социологической точки зрения, основателям семинарии надлежало *утверждать социальный статус специальности*, что предполагало решение двух взаимосвязанных задач.

1. *Образование собственного предметного поля*, которое лежит в основе профессиональной квалификации специалиста¹² и является обязательным условием институционализации профессии. Можно предполагать, что невысокий престиж народных учителей до начала

школьной реформы объяснялся именно сомнениями в их квалификации в силу сравнительно невысоких требований, предъявляемых к академической подготовке претендента, которая не выходила за пределы начального образования. В концепции учительской семинарии этот дефицит специализированного знания позволяли восполнить возложенные на преподавателя специальные педагогические функции, и в частности, задача воспитания, выполняемая начальной школой наравне с образованием учащихся. Воспитание как процесс целенаправленного формирования личности предполагает в качестве обязательного условия своей реализации определенное педагогическое воздействие наставника, например, посредством авторитета или личного примера. Как известно, исключительным потенциалом психологического воздействия обладает также музыка (в сравнении даже с другими искусствами), апеллирующая непосредственно к эмоциональному миру человека. Судя по замечаниям многих современников — методистов, преподавателей учительских семинарий и народных школ, — именно возможности суггестивного воздействия на эмоциональную сферу особенно ценились в музыкальных занятиях в качестве незаменимого средства воспитания учеников. Так, инспектор классов Гатчинского Сиротского института П. Гурьев констатировал в 1854 г., что «эстетическое воспитание, а вместе и нравственное, с ним неразлучное, преимущественно развивается под влиянием музыкального чувства, правильно направленного и образованного»¹³. Председатель Санкт-Петербургского общества камерной музыки, известный педагог-музыкант Е. Альбрехт, утверждая роль музыки «как педагогического средства», замечал: «Влияние ее на молодые натуры всегда освежающее: она возбуждает притупленную усидчивым трудом детскую фантазию и, действуя одновременно на чувство и воображение, подчас вдохновляя, не может не производить благотворного, нравственно развивающего влияния в мире детских помыслов, влияния, несравненно более плодотворного, чем целый поток отвлеченной морали»¹⁴. Резонантность сферы бессознательного артист считал бесценным залогом универсальности музыкального воздействия, вне зависимости от социального происхождения и образованности слушателя: «Музыка составляет достояние всего человечества, всех народов, стоящих как на самой высшей, так равно и на самой низкой ступени культурного, умственного и бытового развития, ... и в этом обстоятельстве кроется могучее, неотразимое влияние ее на человека»¹⁵.

Вполне закономерно, что осуществлять требуемую воспитательно-дидактическую миссию могли лишь избранные сочинения, легко доступные для неподготовленного восприятия: не требующие напряженного слухового анализа, неустойчивые для внимания, действующие скорее эмоциональные, чем интеллектуальные усилия слушающего. Их структурная организация, вероятнее всего, предполагала краткость, элементарность построения, простоту выразительных средств, что приближало их скорее к жанрам массовой, чем высокой культуры. Высокая ценность, придаваемая воспитательной роли художественных творений, вероятно, позволяет отчасти объяснить парадоксальную позицию Л. Толстого, который на страницах своего трактата «Что такое искусство?» предложил собственный проект «Искусства будущего». Мастер отвергал достижения профессионального художественного творчества прошлого и настоящего и, апеллируя к опыту современных народных школ, выдвигал эталон искусства, доступного «людям из всего народа», одинаково понятного и принимаемого всеми, поскольку «вместо теперешних профессиональных школ, доступных только некоторым людям, все будут в первоначальных народных школах обучаться музыке и живописи (пению и рисованию) наравне с грамотой»¹⁶. Оптимальными жанрами таких будущих шедевров, в противовес отходящим в небытие романам и симфониям, Толстой называл шутки, пословицы, загадки, сказки, картинки, детские забавы, а в музыке — песни и пляски. Так в работе классика русской литературы оказались ценностно легитимированы, осознаны в качестве перспективных жанры «третьего пласта».

2. *Повышение престижного потенциала специальности.* Согласно социологическим наблюдениям, в сознании социума существует довольно жесткая шкала, ранжирующая существующие профессии по степени их престижности, которая, как правило, достаточно ав-

тономна от материального дохода, приносимого работой¹⁷. На престиж профессии влияет, например, уровень креативности деятельности, выполняемой в ее рамках, интеллектуализация труда, а также общественное признание, подтверждаемое покровительством тех или иных авторитетных фигур. В 1860-е гг. на репутацию народного учительства в обществе, несомненно, благотворно повлияла высокая значимость, придаваемая этому занятию крупнейшими авторитетами в культурной и интеллектуальной жизни России, что задавало благоприятный потенциал для дальнейшего позиционирования этой профессии, позволяя во многом оценивать ее как прерогативу интеллигенции.

Как показало исследование В. Овчинникова, во второй половине XIX в. российская интеллигенция переживала кардинальную диффузию своего сословного состава. Если ранее слой интеллигентов олицетворялся исключительно дворянами, получившими светское образование, то в эпоху Великих реформ интеллигенция стала разночинной, объединив представителей всех страт общества¹⁸. Новые претенденты в сообщество интеллигенции, несомненно, нуждались в подтверждении своей идентичности, в частности, через принятие разделяемых в ее кругах культурных — дворянских — ценностей. Одним из наиболее значимых маркеров дворянского образа жизни в России являлось обязательное музыкальное образование, преподаваемое на исключительно высоком уровне, — не случаен беспрецедентный вклад русского дворянства в мировую музыкальную культуру XIX столетия¹⁹. Можно предположить, что музыкальные занятия, даже в рамках общеобразовательной программы, осознавались учредителями учительской семинарии в качестве своего рода символа интеллигенции, напомиравшего о причастности к ценностям культурной элиты, позволяя в то же время дистанцироваться от дискурса нигилизма, отрицавшего искусство.

В концепции профессиональной подготовки народного учителя, разрабатываемой в рамках Учительской семинарии при Воспитательном доме, музыкальные занятия, играя на первый взгляд маргинальную роль в учебной программе, выполняли вместе с тем важную социокультурную функцию — они помогали осуществлять многие принципиальные педагогические задачи и тем самым способствовали осознанию учительской работы как автономной специализированной деятельности, то есть, в конечном счете, участвовали в процессе легитимации профессии.

Примечания

1. Кантеев П. История русской педагогики // Педагогика. 1994. № 6. С. 78.
2. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х гг. XIX века. М., 1912. С. 107.
3. Например: Л. Толстой учредил 27 народных училищ, лично преподавал в начальной школе в своем имении в Ясной Поляне, создал целый ряд методических руководств для учителей и учебных пособий — азбуки, книги для чтения, учебник арифметики.
4. Пирогов Н. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. С. 29.
5. Там же. С. 174.
6. Социализация — «процесс, посредством которого люди обучаются соответствию социальным нормам» (Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б. Социологический словарь. М.: Экономика, 2004. С. 430).
7. Раньше Воспитательного дома Учительская семинария была открыта только в Военном ведомстве (см.: Педагогический университет имени А. И. Герцена. От Императорского Воспитательного дома до РГПУ. СПб.: Лики России, 1997. С. 64).
8. См.: Чехов Н. В. Указ. соч. С. 109.
9. Там же. С. 52–104.
10. Монографии учреждений ведомства императрицы Марии. Приложение к изданию: Пятидесятилетие IV отделения Собственной его Императорского Величества канцелярии. 1828–1978. СПб., 1880. С. 256.
11. Добролюбов Н. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1986. С. 56.
12. Квалификация характеризует «мастерство, искусность работника» и «определяется сложностью выполняемой работы» (Добренков В., Кравченко А. Социология: В 3 т. Т.2: Социальная структура и стратификация. М., 2000. С. 48).
13. Цит. по: Петровская И. Музыкальное образование и музыкальные общественные организации в Петербурге. 1801—1917: Энциклопедия. СПб.: РИИИ, 1999. С. 88.

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

14. *Альбрехт Е.* О рациональном преподавании пения и музыки в школах. Б/и., 1870. С. 20.
15. Там же. С. 1–2.
16. *Толстой Л.* Что такое искусство? М.: Современник, 1985. С. 266–267.
17. См., например: *Добреньков В., Кравченко А.* Указ. соч. С. 45–47.
18. *Овчинников В.* Феномен таланта в русской культуре: Монография. Калининград: Янтарный сказ, 1999. С. 200–201.
19. *Ливен Д.* Аристократия в Европе, 1815–1914. СПб.: Академический проект, 2000. С. 212–216.