



УДК 37.012.2

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОВИНЦИИ

С. И. Дорошенко*Владимирский
государственный
гуманитарный
университет**e-mail:
cvedor@mail.ru*

Рассматриваются современные методологические подходы к историко-педагогическому исследованию, предлагается использовать при рассмотрении фактов истории музыкального образования диалогический подход. Специальное внимание автор уделяет методологии регионального историко-педагогического исследования.

Ключевые слова: история музыкального образования, методология, диалогический подход, провинция.

Научная работа по истории музыкального образования предполагает системное взаимодействие способов познания истории педагогики, искусствоведения, иногда культурологи и социологии. Все эти науки обладают специфическими методологическими познавательными процедурами, сложившимися подходами. Так, и музыковедение, и история педагогики располагают знанием в области истории музыкального образования. Однако интерпретация этого знания осуществляется с тех позиций, которые являются наиболее значимыми для данной науки. В результате история музыкального образования поневоле оказывается не очень важной сферой как для общей истории педагогики, так и для музыковедения. Это обстоятельство характерно как для «столичной» истории, так и для краеведческих исследований, посвященных музыкально-педагогической деятельности в провинции, и проявляется даже в стереотипах изложения.

Историк-музыковед не может обойти своим вниманием тот факт, что музыкальная культура какого-либо исторического периода или творчество композитора (исполнителя) включали в себя педагогический аспект. Но пишет он об этом в конце соответствующей главы, мелким шрифтом и зачастую с некоторой снисходительной интонацией. Когда изложены все подробности стилей, жанров, личных обстоятельств и творческих исканий, добавляется сведение о том, что такой-то композитор был настолько многогранной натурой, что еще и преподавал (распространенная вариация на эту тему: 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 «перекося» в сторону его художественного контекста и результатов во вред анализу процессуальной, то есть собственно педагогической стороны. Например, во владимирском краеведении известны прекрасные результаты деятельности педагога музыкальной школы А. Де-Рома: силами учащихся ставились целые оперы («Травиата», «Сельская честь»). Но почти неизвестно, каковы были методы и приемы обучения и воспитания, на какое конкретное содержание опирался педагог, достигая столь больших успехов. Реконструировать процессуально-педагогическую сторону деятельности педагога-музыканта часто очень трудно, так как большинство исторических документов свидетельствует именно о результатах, а не о процессе. Особенно велики эти трудности при исследовании истории музыкального образования в провинции, так как здесь обнаруживается еще меньше письменных свидетельств о содержании, методах, формах его организации. Нужна система историко-педагогического знания о музыкальном образовании, учитывающая особенности его развития в столицах и в провинции.

Выработать систему методологических подходов для решения этой задачи, безусловно, помогает история педагогики. Методологический аппарат истории педагогики в определенной степени «общегуманитарен», так как она по средствам и механизмам своего исследования приближается к «наукам о тексте», а результаты этого ис-



следования обладают скорее общекультурной, рекомендательной актуальностью, нежели непосредственной преобразовательной продуктивностью.

С. И. Гессен, обосновывая свои методологические подходы к истории образования, рассуждает о «чуде истории», об историчности и неисторичности того или иного явления или целой эпохи с позиций культуры. История, по Гессену, есть «непроходимое 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» [4, с. 33]. Неисчерпаемость ценностей при этом – качественная характеристика: указание на то, что педагогическая деятельность и «мысль, выведенная из опыта» изначально направлены на решение неисчерпаемых, принципиально недостижимых задач. Такая постановка вопроса выводит методологию историко-педагогического исследования в аксиологическую сферу, которая 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 (например, цивилизационный подход Г. Б. Корнетова), либо иерархизирует существующие подходы.

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).

Можно утверждать, что сейчас ни один исследователь не является сторонником лишь одного из этих подходов. Указанная классификация в значительной мере сама является больше историческим, нежели теоретическим фактом. Перечислим те подходы, которые являются значимыми для исследования по истории музыкального образования и разрабатываются современными историками педагогики.

Антропологический подход сегодня 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, его целостность и многогранность. Данный подход необъятен по своему смысловому наполнению и потому понимается с очень разных позиций. В настоящее время ведется работа по уточнению антропологических направлений (культурно-антропологическое, религиозно-антропологическое, социально-антропологическое).

Культурологический подход в истории педагогики подчеркивает, что сам предмет передачи от одного поколения к другому есть культура, а 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» [8, 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 кросскультурный 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) акцентируется непоследовательность прогрессивной линии в истории педагогики, обусловленная ничем иным, как достижениями и заблуждениями теории, и определенная автономность образовательной системы от государственно-общественных влияний [9, с. 13-32]. Интересно, что в качестве примера автономизации школьной системы от государственно-общественного диктата приводится образовательная система СССР.

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 [1, 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 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, то автономия на определенном этапе процесса развития музыкального образования, вершимого и без того по необходимости «выпадающими» из общественного большинства творцами-энтузиастами – дело куда более возможное. Например, чрезвычайно трудно разглядеть причинно-следственную связь между политическими событиями в России 1920-х гг. XX в., социально-педагогической линией в общепедагогической тео-



рии (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».

Еще более очевидна автономизация процесса музыкального образования в провинции. Так, во Владимире первой трети XX в. многие факторы развития музыкального образования были связаны не с политикой, а с жизнью, творческой активностью ведущих педагогов-музыкантов. Например, музыкально-просветительская деятельность регента архиерейского хора А. Е. Ставровского продолжалась до 1921 г. фактически в тех же формах и с опорой на то же содержание, что и до революции (превращена она была уходом из жизни этого выдающегося педагога-музыканта).

В какой-то мере подобные явления наблюдаются и в общей истории педагогики. Например, совершенно автономно творил свою теорию свободного воспитания забытый после 1922 г. К. Н. Вентцель. Однако зрелая теория К. Н. Вентцеля не воплотилась в практику, а тем более в образовательную систему, а вот система музыкального образования 20-х годов, 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. Ярким примером такой деятельности сообщества гениев является образовательно-просветительская система, созданная представителями «Могучей кучки» Система «кучкистов» была создана «в обход» европейской системы музыкального образования и нарушала многие классические принципы обучения: в ней отсутствовали традиционные последовательность и доступность; разрыв в сторону опережения практикой теории был таков, что иногда теория «отставала навсегда» и оставалась неостребованной. Систему музыкального образования М.А. Балакирева и его учеников (сам Балакиревский кружок и Бесплатную музыкальную школу), нельзя однозначно отнести ни к общему, ни к профессиональному музыкальному образованию. Это тоже подчеркивает ее автономизацию от магистральной линии развития системы образования второй половины XIX века.

В некоторой степени дискуссионным является для нас вопрос о том, считать автономизацию методологическим подходом или результатом историко-педагогического исследования в области музыкального образования. В настоящий момент, особенно по отношению к музыкальному образованию в провинции, нам легче ее обозначить как характеристику или устойчивую тенденцию в генезисе этого образования.

Особенность современных историко-педагогических исследований – опора на доминирующий подход при одновременной ориентации на ряд 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 этого феномена.

Для нас ведущим исследовательским подходом является диалогический подход к исследованию в области истории музыкального образования в целом, и особенно в провинции. Диалогический подход призван гуманизировать процесс историко-педагогического исследования, включающий в систему способов получения знания личностную позицию автора, а также художественный контекст эпохи. Этот подход 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».

Понятие «диалог» в настоящее время является одним из самых широкоупотребительных в гуманитарной сфере. Под диалогом понимают и процесс согласования, и



процедуру формирования управленческих решений. Хотя к методологии истории педагогики все это имеет весьма отдаленное отношение, игнорировать этот житейский смысл нельзя. Он показывает не только востребованность и актуальность углубления в феномен диалога, но и некую векторную направленность развития этой категории. Кроме того, веер смыслов, проявляющихся в затронутом нами публицистически-бытовом словоупотреблении, показывает и, говоря словами Я. А. Коменского, «возможные отклонения» от добросовестной реализации диалогового подхода. На эти отклонения указывают методологи, которые справедливо видят в некритичной эксплуатации понятия «диалог» 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 [2]).

Применительно к педагогической теории категория «диалог» стала широко употребляться с конца 1980-х гг., преимущественно под влиянием философско-педагогического творчества В. С. Библера, получившем практическую поддержку и апробацию в школе диалога культур С.Ю. Курганова. В философско-искусствоведческом плане понятие «диалог» было развито значительно раньше, начиная с 1920-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 антропологизма 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 единственен во всемирной истории человечества, но раскрывает эту единственность только в собеседовании, в нераздельности Логоса (безличностной мысли) и личностного Голоса [10]. Отечественная психология искусства по своим сущностным качествам преимущественно диалогична, что уже просто обязывает при обращении к истории музыкальной педагогики обращаться к диалоговому подходу.

Нам представляется несчастливым то обстоятельство, что наиболее близкие нам методологические позиции излагаются авторами, обращающимися к проблеме региональных историко-педагогических исследований. Специфичность методологии этих 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, несчастливым 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, 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 [5]. Думается, что в 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 комментарием хотелось бы сослаться



еще и на Н. В. Бордовскую, которая также излагает весьма близкую нам идею предпочтения диалога в выборе методологических оснований, приемов аргументации и систематизации при выстраивании методологии историко-педагогического исследования [3].

Потребность в выработке специальных методологических механизмов для регионального историко-педагогического исследования объясняется общим неблагополучием историко-педагогического знания в этой сфере. Одной из методологических проблем современной истории педагогики, не позволяющих достигнуть вполне объективных результатов, мы считаем центрированность ее на опыте деятельности центральных, часто экспериментальных образовательных учреждений. При этом массовая педагогическая практика зачастую 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 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 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 1920-е гг. XX века. 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 уж, 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. 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 века. 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 западноевропейской 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 сочета-



ние 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 внутрицерковной жизни – и до начала XX в.). Воспитательный идеал этого периода – музыкант-творец, романтик, жертвенно служащий 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 века. Здесь очевидно доминирует церковно-певческая образовательная традиция, возводящая нас к идеалам послушания, отсекающая 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.

Рассмотрим такой небольшой исторический факт, как создание училища пения во Владимирской епархии в 1883 году. Музыкально-педагогическая концепция, достраиваемая на основании этих материалов, рисует в качестве воспитательного идеала образ человека, служащего Богу, несущего клиросное послушание. Диалогический подход позволяет при этом обратиться к художественному образу того мира, в котором создавалось училище, к конкретным личностям. 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 быть воспринятым совершенно извращенно.

Итак, как историко-педагогический факт мы имеем две публикации во «Владимирских епархиальных ведомостях» от 1 июля и от 1 октября 1883 года. Для того чтобы представить стиль и содержание этих публикаций, приведем фрагмент из них. «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... 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» [7, 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 несколько высокопарные строки, поначалу появляется смешанное чувство современного превосходства, разочарования и, может быть, тоски по былому. Если вне всяких комментариев 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 тоже могут покоробить современного читателя.



Для того чтобы избежать указанных трудностей, необходимо осуществлять комментирование, интерпретацию почти каждого слова в цитируемом историческом тексте. Так, по поводу «официоза» необходимо знать, что постоянные поклоны правящему архиерею – это форма исповедания православной веры. 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 принижена 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. Из этого сразу видно, что училище пения создавалось по инициативе энтузиастов, общественных деятелей, на добровольные пожертвования.

Следующий комментарий связан с личностью, деятельность которой едва обозначена в документах. Из статьи мы узнаем, что «с 7 числа сентября уже начаты занятия преподавателем училища, регентом Архиерейского хора г. Ставропольским по предварительно составленной программе преподавания» [6, с. 582]. Алексей Евграфович Ставропольский – 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. Ставропольский – поистине праотец музыкантов-педагогов XX века в г. Владимире. Достаточно только перечислить названия учебных заведений, где он преподавал пение: в духовном училище, в духовной семинарии, в епархиальном женском училище, в женской гимназии, в Мальцевском училище. Одно это перечисление показывает, что А. Е. Ставропольский инициировал создание училища как профессионального учебного заведения, ибо общее музыкальное образование уже было организовано в городе и осуществлялось на достаточно высоком уровне.

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

Содержание 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 проблема выработки методологических подходов позволяет по-новому взглянуть на периодизацию истории музыкального образования, особенно в провинции, на соотношение общепедагогической мысли и теории музыкального образования в отдельные периоды истории; на цели и смыслы деятельности в сфере музыкального образования конкретных исторических личностей.

Список литературы

1. Белозерцев Е. П. Образование: как понимать и изучать / Е. П. Белозерцев // Национальные лики педагогических универсалий: Проблемы теории и истории русской педагогики: сб. научных трудов. Владимир: ВГПУ, 2005. – С. 17–30.
2. Бонецкая Н. К. Бахтин глазами метафизика / Н. К. Бонецкая // Диалог. Карнавал. Хронотоп. Витебск-Москва. 1998. № 1. – С. 103–155.



3. Бордовская Н. В. Системная методология современных педагогических исследований / Н. В. Бордовская // Педагогика. 2005. № 5. – с. 21–29.
4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
6. Михащенко А. Л. Образовательная школа и педагогическая мысль Южного Зауралья: В 2 ч. Ч.1. (1917-1990) // А.Л. Михащенко. – Курган, 1995.
7. Открытие училища пения Братством св. благов. и Великого Князя Александра Невского во Владимирском Архиерейском доме // Владимирские епархиальные ведомости. 1883. №19. – С. 578–582.
8. От Православного Братства Святого, Благоверного Великого Князя Александра Невского // Владимирские епархиальные ведомости. 1883. № 13. – с. 409-416.
9. Плеханов Е. А. Философско-педагогическая антропология «нового богословия» / Е.А. Плеханов. – Владимир: ВГПУ, 2002. – 256 с.
10. Саймон Б. История педагогики: ее значимость как средства познания / Б. Саймон // История педагогики как учебный предмет: монографический сборник; под ред. К. И. Салимовой. – М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 1995. – С. 13-32.
11. Ярошевский М. Г. Наука о поведении: русский путь // М. Г. Ярошевский. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 380 с.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE HISTORY OF MUSIC EDUCATION IN PROVINCIAL RUSSIAN REGIONS

S. I. Doroshenko

*Vladimir
State
University
for the Humanities*

*e-mail:
cvedor@mail.ru*

The paper is devoted to the problems of the methodology of the historical and pedagogical study in the sphere of music education. The author suggests that the study of musical pedagogical theory should deal with dialogical approach. The author pays special attention to the methodological approaches of regional (provincial) historical pedagogical studies.

Key words: dialogical approach, history of music education, methodology, dialogical approach, province.