

Виталий Куренной

К постановке проблемы личности в русском педагогическом дискурсе середины XIX – начала XX вв.

(Куренной В. К постановке проблемы личности в русском педагогическом дискурсе середины XIX – начала XX вв. // Личность: Язык философии в русско-немецком диалоге. М.: Модест Колеров, 2007. С. 294-306)

Целью настоящей работы является не историческая дескрипция дискурса личности в русской педагогике середины XIX – начала XX вв., но социально-философская проблематизация русского педагогического дискурса как особого дискурсивного феномена, возникающего в ситуации дискурсивного трансфера между Россией и Европой. В своих основных чертах эти особенности формируются в указанный период, однако для более рельефного их выявления следует взглянуть на этот период в перспективе последующей советской истории. Основными современными фактами, из которых мы исходим при постановке этой проблемы и которые определяют исторический интерес к раннему периоду формирования педагогического дискурса в России, является, с одной стороны, гипертрофия дискурса личности в языке позднесоветской (равно как и наследующей ей современной) педагогике, при очевидной бесплодности, искусственности и, можно даже сказать, схоластичности этого дискурсивного поля.

В русской культуре язык и проблематика личности чрезвычайно широко представлены в педагогическом дискурсе. У нас нет количественных данных, позволяющих утверждать, что язык личности в целом преобладает именно в педагогике, однако понятие «личность» устойчиво ассоциируется в современном русском языке именно с областью педагогики: «формирование личности», «воспитание личности», «складывание личности» — все это выражения отсылают нас к области педагогики и педагогической практики.

В качестве исторической причины возникновения этой устойчивой языковой интуиции можно указать на то, что, во-первых, в сочинениях ряда русских

педагогов формирование личности определяется как основная задача педагогики. Так, Моисей Рубинштейн (1878-1953) в 1913 году в своей программной статье пишет, что «педагогике в общем ставится задача указать средства и пути к воспитанию человека, как *телесно, так и духовно всесторонне развитой, сильной, жизнеспособной, социальной, самостоятельной, культурно-творческой, нравственной силы*. Все эти признаки можно уложить в понятие *цельной личности...*»¹.

Во-вторых, базовые энциклопедические словари советского периода также определяют личность как предмет преимущественно воспитательного воздействия. Во втором издании Большой советской энциклопедии говорится: «Воспитанию принадлежит решающая роль в формировании Л<ичности> человека»². В третьем и последнем издании Большой советской энциклопедии (1970-1977) в статье «личность», написанной И. С. Коном, акценты существенно смещаются: личность здесь рассматривается уже не только как предмет психологии (как в во втором издании энциклопедии), но и, кроме того, как предмет философии и социологии. Сопоставление этих двух статей из второго и третьего издания БСЭ показывает, что в данном случае происходит дисциплинарный сдвиг, связанный с появлением и расцветом социологии, наряду с психологией заявляющей права на проблематику личности. Однако несмотря на это дисциплинарное смещение прагматика этих исследований продолжает сохранять свою педагогическую специфику: «Высшей целью коммунистического общества является гармоническое и всестороннее развитие человека. Идеал марксистского гуманизма — не растворение Л<ичности> в безличной «массе», а гармоническое сочетание личного и общественного. На этом пути встает целый ряд сложных социальных проблем (диалектика развития Л<ичности> и общественного разделения труда, пути превращения труда в первую жизненную потребность Л<ичности>, соотношение предметной деятельности и межличностного общения и т. д.). Важнейшей предпосылкой формирования нового человека является развитие творческой активности

¹ Рубинштейн М. М. О целях и принципах педагогики // Вопросы философии и психологии. 1913. № 116 (1). С. 13-14.

² Большая Советская Энциклопедия. 2-е изд. Гл. ред. Б. А. Введенский. Т. 25. Государственное научное издательство «Большая Советская Энциклопедия». Том подписан к печати 20 января 1954 г. С. 305

каждого, с которой неразрывно связано чувство социальной и моральной ответственности»³.

В-третьих, можно заметить, что современные специалисты по истории педагогики, в свою очередь, модернизируют язык классиков русской педагогики, непосредственно увязывая проблематику личности и цели педагогики: «К. Д. Ушинский считал, что высшей целью воспитания является всестороннее развитие личности», — пишет А. А. Никольская, комментируя основной труд основоположника русской педагогики «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»⁴. Однако следует заметить, что у самого Ушинского в комментируемом труде нет такого определения целей воспитания. Таким образом, переформулирование задач педагогики в понятиях персональности осуществляется в горизонте самопонятности связи между педагогикой и «личностью», окончательно закрепившейся в советский период.

Эта доминирующая, устоявшаяся связь между понятием «личности» и педагогикой в русской культуре позволяет рассматривать именно педагогический дискурс в качестве одного из наиболее подходящих предметов для изучения специфики дискурса персональности в России. К этому следует добавить, что формирование педагогики как научной дисциплины в России происходит под определяющим влиянием немецкой педагогики и немецкой философии. «Последней философской системой» в своем главном педагогическом сочинении основатель русской научной педагогики К. Д. Ушинский называет философию Гегеля, а «последней психологической системой» — психологию Фридриха Эдуарда Бенеке⁵.

Одна из главных особенностей русского педагогического дискурса заключается в его устойчивости⁶. Эта устойчивость заметна не только по частотности почти магической формулы «цель воспитания и образования —

³ Цитируется по электронному изданию энциклопедии, выпущенному Научным издательством «Большая Российская энциклопедия» в 2002 г.

⁴ Никольская А. А. Комментарии // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1990. С. 515.

⁵ Ушинский К. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Т. 1 / Ушинский К. Д. Педагогические сочинения в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1988. С. 437.

⁶ Нарушение этой устойчивости можно констатировать лишь по отношению к раннесоветскому периоду, когда, в частности, расцветает педология. Однако стабилизация режима в сталинский период приводит к сворачиванию раннесоветских радикальных педагогических концепций. Именно в это время происходит возвращение к прежним, досоветским моделям и подходам. В частности, обращает на себя внимание, что в 1940-начале 1960 гг. широко переиздаются работы классиков дореволюционной русской педагогики — К. Д. Ушинского, В. И. Водовозова и др.

всестороннее развитие личности». Возьмем два далеко отстоящих друг от друга момента развития русской педагогики: 1) образец зрелой досоветской педагогики начала XX в. (работу М. Рубинштейна «О целях и принципах педагогики») и, 2) вполне рядовую работу, появившуюся на излете советского строя и созданную обширным авторским коллективом («Культура личности — в чем она?» (1986 г.)). Согласно Рубинштейну, «личность» определяется через отнесение к наиндивидуальным, всеобщим ценностям: «дорога нам не индивидуальность, а индивидуальная личность, последняя же немислима без направления на объективные ценности»⁷. Спустя 73 года мы читаем уже в советском коллективном труде «Культура личности — в чем она?»: «... чем в большей мере отнять у человека великую потребность в универсальности, способность к творчеству, тем меньше останется в нем истинно человеческого, тем ближе он к животному или машине»⁸. Иными словами, и в том, и в другом случае сущность личности определяется через отнесение к неким универсальным, всеобщим ценностям. Различие же состоит исключительно в трактовке природы этих ценностей — у Рубинштейна она понимается в соответствии с теорией ценностей южно-немецкой школы неокантианства, тогда как в советской педагогической литературе эти объективные ценности понимаются как продукт общественного развития.

Второй пример воспроизводства одних и тех же формул в педагогическом дискурсе дает сравнение той же статьи Рубинштейна и уже упоминавшейся статьи «Личность» из последнего советского выпуска Большой советской энциклопедии. В данном случае речь идет о формуле гармонизации отношений между личностью и обществом. Рубинштейн пишет: *«рост и жизнь личности становятся по существу вне общественной жизни немислимыми. ... Реальность личности — в обществе, а общество реально в*

⁷ Рубинштейн. Указ. соч. С. 28.

Ср. у Сергея Гессена (работа вышла в 1923 г. в Берлине): «личность обретается только через работу над сверхличными задачами. Она создается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства, и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры» (Гессен С. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995. С. 73-74).

⁸ Культура личности — в чем она? Беседы о прекрасном в жизни и в человеке. Авторский коллектив: Н. И. Бусленко, Н. В. Видинеев, К. Ф. Луганский, З. Ю. Серая, В. Н. Стадниченко, Н. В. Старцева, А. Т. Хачатурова. Ростов-на-Дону: Ростовское книжное издательство, 1986. С.14. Столь большое число авторов небольшой по объему брошюры гарантирует общую взвешенность и идеологически выверенный характер текста. В данном случае молодым читателям адресован идеологически выверенный труд, посвященный вопросам вкуса, свободного времени и т. д.

личностях и прежде всего в их воле; они друг от друга совершенно неотделимы»⁹. В третьем издании Большой советской энциклопедии мы читаем о том, что в современной науке найдена, наконец, формула, позволяющая избежать дуалистического противопоставления личности и общества: «В значительной мере преодолен современной психологией и традиционный дуализм «внешних», интерпсихологических, и «внутренних», интрапсихологических, процессов. ... Таким образом, «социальное» и «индивидуальное», на первый взгляд являющиеся противоположностями, оказываются связанными друг с другом генетически и функционально». Автор энциклопедической статьи при этом ссылается на работы Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, не замечая, однако, того, что повторяет языковую формулу, выработанную еще в дореволюционной педагогике, и не имеющую, очевидно, характера новизны.

Приведенные примеры, иллюстрирующие тезис о необычайной устойчивости дискурса персональности в его педагогическом ракурсе, подводят нас к основному вопросу, который мы будем рассматривать. Этот вопрос можно сформулировать следующим образом: *каким образом в русском педагогическом дискурсе персональности сложилась ситуация, при которой возможно столь устойчивое воспроизводство одних и тех же формул, оппозиций, постановок проблем и их решений несмотря на колоссальные изменения окружающей социальной, политической и культурной реальности?* Иными словами, почему дискурс персональности в русской педагогике оказывается в значительной степени автономным по отношению к окружающей действительности? Этот вопрос, поставленный исходя из языка персональности в русском педагогическом дискурсе, может быть обобщен до вопроса о том, каким образом вообще функционирует дискурс, сформированный путем заимствования? Такая постановка вопроса, на наш взгляд, должна предшествовать историко-семантическим исследованиям в русской культуре, претендующим на нечто большее, чем чисто лингвистический интерес. Именно на этот вопрос мы попытаемся здесь ответить, проиллюстрировав его на материале педагогического дискурса середины XIX – начала XX вв. Но для начала мы сделаем одно историческое отступление, позволяющее нам поставить сформулированную проблему в определенный исторический контекст.

⁹ Рубинштейн. Указ. соч. С. 29.

Проблема личности, персональности, «я», имеет длительную философскую традицию. При этом в западной культуре можно выделить несколько основных этапов развития этой проблематики. Первый этап — метафизический. Для него характерно единство теоретической, гносеологической и практической постановки вопроса о личности. И хотя эту проблематику лишь с известными оговорками можно отнести к Платону или Аристотелю, тем не менее, основные модели постановки и решения этой проблемы, получившие свое развитие в христианском средневековье, заложены здесь. В своем теоретическом измерении проблема персональности — это проблема существования, предшествующего или последующего за существованием в этом подлунном мире. Решение этого вопроса в положительном смысле позволяет, начиная с Платона, разрешать гносеологический вопрос об априорном познании с опорой на предположение о предсуществовании души, для которой познание — это припоминание. Практическая проблематика морального поведения также связана с вопросом о внемирном существовании души или ее индивидуальной части, поскольку она позволяет решать проблему воздаяния за человеческие деяния с опорой на институты божественного правосудия. Признавая несовершенство человеческих институтов, люди перепоручают надмирному судье (будь то христианский Бог или же античный космический порядок) исправить эти недостатки. Весьма ясно это обнаруживается у Абельяра, который относит к ведению людей несовершенное правосудие, касающееся человеческих дел (*opus*), перепоручая божественному правосудию устанавливать справедливость на основании человеческий намерений (*intentio*).

В этот метафизический период заложены и основные аргументативные стратегии рассмотрения этого вопроса — в первую очередь в теоретическом, а затем и в практическом плане. Полемика между двумя моделями решения этого вопроса проходит через все средневековье. Это, во-первых, субстанциалистская модель, которую можно возвести к Платону, и, во-вторых, гилеморфическая модель, которую можно возвести к Аристотелю. Согласно первой следует признать наличие некоторой индивидуальной субстанции, которая продолжает свое существование и после смерти конечного человеческого существа. Согласно второй нельзя говорить о существовании какой-то индивидуализированной части человеческого

существа после смерти. В пользу гилеморфической модели приводится обоснование, состоящее в том, что за пределами конечного существования может существовать лишь нечто универсальное, а не частное, а это универсальное есть всеобщая форма или же интеллект (например, действующий интеллект (*intellectus agens*)), который у всех людей «один и тот же».

В Новое время проблематика личности претерпевает существенное изменение. Это второй этап рассмотрения темы личности, связан с философией сознания, решительный поворот к которой был совершен Декартом. Этот период характеризуется, с одной стороны, все более дательной и терминологически изощренной проработкой «внутреннего» пространства сознания. В этот период развивается сложный язык, вбирающий в себя и заново осмысляющий весь лексикон дискурса личности: я, я-центр, самость (*Selbst*), тождество (*Selbigkeit*), личность, лицо, индивид и т.д. — все эти термины получают новое осмысление в духе философии сознания и используются для ментального пространства. С другой стороны, нельзя не заметить, что одновременно идет все более интенсивный процесс «экстернализации» дискурса личности: происходит переопределение семантики персоналистического дискурса в терминах социальных институтов. Уже в этот период складывание нового словаря личности самым тесным образом связано с развитием специфически западных социальных и правовых институтов и не может серьезно рассматриваться вне истории развития и становления этих институтов, обеспечивающих существование индивида западных обществ, приобретающего все более автономный характер. Как показывают современные исследователи (в частности Вальтер Йешке) уже язык личности немецкой классической философии, сам характер постановки в ней проблемы лица и личности, теснейшим образом связан с языком естественного права эпохи Просвещения. Потрясающий пример переноса словаря личности на область политических институтов дает, например, уже Гоббс в своем определении «личности» (*person*), в котором он связывает ее с функцией представительства: «Личностью является тот, чьи слова или действия рассматриваются или как его собственные, или как представляющие слова или действия другого человека или какого-нибудь другого предмета, которым эти слова или действия приписываются

поистине или посредством фикции»¹⁰. Такая трактовка личности позволяет Гоббсу говорить о «личности государства» (the person of the Commonwealth¹¹), т.е. о суверене. В этом же ряду стоит и «Философия права» Гегеля, в которой определение понятия «лица» неразрывно связано с понятием формального гражданского права: «Личность содержит вообще правоспособность и составляет понятие и саму абстрактную основу абстрактного и потому *формального* права» (Философия права, § 36).

В этот период, таким образом, происходит дифференциация проблематики персональности: с одной стороны, возникает сложный и терминологически дифференцированный язык философии сознания, оттачивающийся и далее, в немецкой философской психологии XIX-начала XX в. С другой же стороны, мы наблюдаем тенденцию по изъятию понятий персональности из ведения специализированного языка метафизики и философии сознания и переопределению их семантики в терминах правовых и социальных институтов.

В настоящее время эта вторая тенденция, очевидно, окончательно возобладала. Вопросы, связанные с темой «личности», перешли в политическую и социальную плоскость обсуждения проблемы прав человека, прав ребенка и т.д. и т.п. В настоящее время, например, наблюдается тенденция разграничения обсуждения правовых и моральных вопросов. Как справедливо указывает Дитер Штурма, «в новейшей социальной философии политический либерализм исходит из приоритета права по отношению к добру и вырабатывает способ легитимации, требующий для понятия личности только минимального содержательного оснащения»¹².

Эта связь дискурса персональности с исторически-локализованными политическими и правовыми институтами и является, на наш взгляд, все более определяющей для семантики персональности, начиная с Нового времени. Причем этот процесс только усиливается в XIX-XX столетии. В зависимости от характера самих институтов изменяется и характер обсуждения этой темы. В средневековье таким институтом в самом широком смысле является религия — в широком смысле аврамической

¹⁰ Гоббс Т. Левиафан. Гл. XVI.

¹¹ Там же. Гл. X.

¹² Штурма Д. Grundzüge der Philosophie der Person // Der Diskurs der Personalität. Philosophische Begriffe im interkulturellen Umfeld. Preprint. Internationale Tagung. Vorträge. Moskau, 2005. S. 141.

религии, что позволяет проблематике и языку персональности свободно транслироваться не только через границы внутри христианства, но и свободно входить в ислам или иудаизм. Ситуация радикально меняется, когда место этого общего пространства переплетения античной и авраамической культуры начинает занимать современное, модерновое общество, где все большее значение приобретает институциональная специфика отдельных государств.

Более ранние образцы дискурса персональности легко пересекают границы различных культур. Не претендуя на строгость употребления философской терминологии, можно, видимо, сказать, что в силу своего априорного характера они не укоренены (или укоренены весьма незначительно) в каком-то определенном социально-культурном и историческом контексте. Обратной стороной этой устойчивости к контексту является своего рода структурный примитивизм этого дискурса. Модели, с которыми он имеет дело, сводятся к простым бинарным оппозициям: детерминизм - индетерминизм, конечность – бесконечность, свобода – необходимость, индивидуальное - социальное и т.д.

Эту повышенную способность «фундаментального» метафизического и онтологического дискурса к межкультурному трансферу можно проиллюстрировать, обратившись и к постсоветской интеллектуальной ситуации в России. Начавшаяся почти 20 лет назад активная рецепция западной мысли очень быстро показала, что она имеет избирательный характер и вполне определенную конфигурацию. А именно, она обнаруживает тягу к фундаментальности — метафизической или экзистенциальной. Российское философское и, шире, интеллектуальное сообщество в большей степени тяготеет не к тем работам, в которых ставятся и осуществляются попытки решения актуальных социально-теоретических проблем, а к образцам «фундаментального», метафизического и онтологического дискурса. В качестве примера можно указать на степень сравнительной популярности в современной России работ Мартина Хайдеггера и Джона Ролза, которую нетрудно определить, если сопоставить число переводов работ Хайдеггера (которое настолько велико, что уже не поддается фиксации) и Ролза, представленного единственной и плохо переведенной работой. Этот же процесс можно охарактеризовать и как тенденцию к архаизации философского дискурса:

наблюдается тяготение к классике (скажем так – до середины XX в.) при почти полном игнорировании или, по крайней мере, маргинализации современной социально-философской проблематики.

Это отступление позволяет нам теперь перейти к объяснению основной проблемы автономизации педагогического дискурса по отношению к социально-политическому контексту в России. Для объяснения этой автономизации нам представляется продуктивным использовать модель «стеклянного колпака» (термин Ф. Броделя), которая была предложена перуанским экономистом и социологом Эрнандо де Сото для объяснения неудач капиталистической модернизации в странах третьего мира и постсоветских странах.

В заглавии своей книги де Сото задает вопрос: «Почему капитализм торжествует на Западе и терпит поражение во всем остальном мире?»¹³. Терпит поражение, несмотря на то, что весь этот самый остальной мир старается тщательно копировать западное законодательство. В результате в этих странах копирующей модернизации формируется особая область «легальных» отношений собственности, обслуживанием которых занимается особая группа экспертов (профессиональных юристов). Однако эта сфера является автономной по отношению к основному массиву социальной жизни общества, находящейся вне сферы действия «правильного» законодательства.

Отвлечемся от тех специальных задач, которые решает де Сото и посмотрим, что эта модель дает для решения нашей проблемы. Если обобщить выводы де Сото, то можно сказать: простое заимствование определенных западных дискурсивных и нормативных форм не дает никакого эффекта, поскольку эти дискурсивные формы никак не сопрягаются с тканью социальной жизни этих стран. Возникает ситуация «стеклянного колпака», под которым находится лишь весьма незначительная часть населения этих стран. Именно эта часть открыта для коммуникации с «развитыми» странами, поскольку заимствованные нормы и правовые понятия, являются условием возможности межкультурной коммуникации. Однако в силу отсутствия связи с местными институтами эта часть общества живет в соответствии с собственной, автономной логикой. В

¹³ *De Soto Hernando. The Mystery of Capital: Why Capitalism Triumphs in the West and Fails Everywhere Else. New York: Basic Books, 2000.*

соответствии со знаменитым примером де Сото получается, что с реальными структурами социальной жизни эти стран лучше знакомы собаки, охраняющие сельскохозяйственные угодья, чем ученые, освоившие западные дискурсивные практики, или юристы, копирующие западное законодательство.

При этом правовые системы, заимствуемые у «развитых» стран запада, являются для этих стран, напротив, вполне органичными, соответствующими западным институтам. Т.е. те нормы, которые заимствуются у Запада развивающимися странами, там как раз работают (в результате реформ, которые, как показывает де Сото, проводились в западных обществах главным образом в 19 в.). Но проблема состоит в том, что «естественность» связи дискурса (в данном случае нормативно-правового) и социальной жизни давно вытеснила из поля зрения западных ученых и экспертов проблему, которая здесь стоит. Как замечает де Сото, запад уже позабыл о том, как он пришел к его нынешнему состоянию. А пришел он к нему через кропотливую работу с правовыми и социальными институтами, которые позволили легализовать, сделать прозрачными и эффективными основные формы социально-экономических взаимодействий. Эта модель «стеклянного колпака», предложенная в связи с социально-экономическими проблемами «развивающихся» стран, может быть теперь адаптирована к нашей проблеме автономного по отношению к социальной действительности педагогического дискурса в России.

«Стеклянный колпак» автономного педагогического дискурса формируется под влиянием следующих обстоятельств. Во-первых, во второй половине 19 в. в России происходит «запаздывающее» формирование педагогики как научной дисциплины (в работах К. Д. Ушинского). Этот процесс протекает под определяющим влиянием немецкого педагогического, философского и психологического дискурса. В последующем мы можем констатировать несколько мощных дискурсивных интервенций в область русской педагогики. Можно, в частности, проследить влияния немецкой экспериментальной психологии (работы Александра Нечаева), философии ценностей южно-немецкой школы неокантианства (Моисей Рубинштейн, Сергей Гессен), запоздавшее влияние Ж.-Ж. Руссо (в педагогических работах Льва Толстого) и др. Именно в это время складывается также основная проблематика личности в русском педагогическом дискурсе,

формируется соответствующий набор понятий, в частности, «воспитание личности» начинает трактоваться как основная цель педагогического воздействия.

Во-вторых, сформировавшаяся таким образом область педагогического дискурса приобретает необычайно высокую устойчивость, которую не смог нарушить даже переход от советского к постсоветскому строю (если опустить период бурных педагогических экспериментов 1920-начала 1930 гг.). Условием возможности такой стабильности выступает, очевидно, формирование научных институтов, выступающих как несущая конструкцию по инерционному воспроизводству соответствующего дискурса. Окончательному застыванию советского научно-педагогического дискурса в неподвижных формах способствует два фактора: 1) коммуникативная изоляция от Запада, 2) идеологический характер педагогики. Советская педагогика не получала ни стимулов для модернизации своего дискурса под влиянием западных теорий, ни стимулов для обращения к реальности педагогической практики, поскольку такое обращение могло нарушить сквозным образом идеологизированный, а значит и подконтрольный партийной идеологии педагогический дискурс. Можно сказать, что педагогика функционирует здесь по образцу парадигмы Т. Куна, но, в отличие от последней, в советском обществе были фактически сведены на нет условия для «научных революций».

Возвращаясь, однако, к теме нашего доклада, относящейся к дореволюционному периоду, попробуем проверить, насколько успешно здесь может быть использована предложенная объяснительная модель «стеклянного колпака». Для этого нам следует показать, что в самом педагогическом дискурсе середины XIX – начала XX вв. можно зафиксировать обозначенный разрыв между педагогикой и окружающей социальной действительностью. Этот разрыв имеет здесь зачаточный — в сравнении с позднесоветским периодом — характер, что, тем не менее, не отменяет его принципиального характера. Причем этот разрыв может быть зафиксирован как на уровне педагогической практики, так и на уровне теоретического дискурса.

Об отсутствии связи школьных учреждений, организованных по западной модели, с социальной реальностью в России потрясающим образом говорят следующие слова русского педагога и историка педагогики Петра

Федоровича Каптерева (1849- 1922): «Когда мы разрушили старую свою школу и завели новую по западноевропейскому образцу, положив в ее основу идеал воспитания человека, а не чиновника, тогда наша школа должна была бы, кажется, процвести, а между тем она не процвела. Новой школой были недовольны, восторгов она не вызывала. Отчего так? В чем заключались причины недовольства преобразованной школой? Главная причина заключалась в космополитическом и, вместе с тем, безжизненным характере школы, в отсутствии у нее национальности и самостоятельности. Когда немцы и другие иностранцы просвещали нас относительно устоев школы, они не все договорили, потому ли, что не хотели все сказать, или же потому, что считали дело понятным само собой. А именно, они не досказали, что дело школы можно рассматривать только в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого она предназначается, в связи с его природными способностями и наклонностями, в связи с его семьей, общественным положением и требованиями»¹⁴. В этих словах засвидетельствован, таким образом, разрыв между школой как учреждением, созданным по западноевропейскому образцу, и «всеми условиями жизни народа», ситуация «стеклянного колпака» применительно к педагогической практике.

Высказывание Каптерева, правда, может быть заподозрено в предвзятости, продиктованными веяниями идеологии «народной школы», восходящей к Ушинскому. Поэтому в качестве второго примера приведем свидетельство из источника совершенно иного рода. На Втором всероссийском съезде учителей, проходившем в 1915 г., докладчик от Борисоглебского уезда Тамбовской губернии рассматривает актуальную проблему текучести учительских кадров и сообщает при этом следующее об учителях («учащих»), проработавших на своем месте менее 10 лет: «Такие учащие не могут иметь тесной связи с населением, среди которого им приходится жить и работать. Население смотрит на них как на пришлый, чуждый им элемент; оно не только не посвящает учащихся в свои личные и общественные дела, но даже сторонится их. Совершенно другое отношение наблюдается к учащим, прослужившим 10-15 лет на одном месте. Население мало-помалу начинает привыкать к ним, начинает считать их своими односельчанами, начинает делиться с ними горем и радостями, посвящает их в свои семейные и

¹⁴ *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики. СПб.: Издание О. Богдановой, 1910. С. 345.

общественные дела, и учащие незаметно становятся членами данного общества. Крестьяне прислушиваются к их голосу, дорожат их мнением и всячески стараются выразить им свою любовь и уважение»¹⁵. В данном случае ситуация «стеклянного колпака» обнаруживается непосредственно в ситуации взаимодействия учителей и их социального окружения в русской деревне. На то, чтобы пробить брешь в этой невидимой стене у учителя уходит, таким образом, от 10 до 15 лет.

В более сложной методологической ситуации мы оказываемся, если обращаемся не к свидетельствам о педагогической практике, а к теоретическому дискурсу педагогики. Поскольку в нашем распоряжении нет прямого доступа к социальной реальности, с которой мы могли бы соотнести этот дискурс, то в данном случае мы должны прибегнуть или к социально-исторической реконструкции этой реальности, или же к некоторому специфическому методологическому приему. Вопрос о том, можем ли мы говорить о социальной реальности помимо дискурса, напряженно дискутировавшийся в различных направлениях исторической семантики, в положительном смысле уже решен используемой нами моделью «стеклянного колпака». Однако в рамках настоящего доклада мы не можем надеяться на то, чтобы предложить сколько-нибудь убедительную социально-историческую реконструкцию, с которой можно было бы соотнести русский педагогический дискурс середины XIX – начала XX вв. Поэтому мы воспользуемся более простым и кратким вторым путем.

Исходя из описанной выше структуры межкультурных трансферов, которые оказываются более успешными в том случае, если речь идет о простых теоретических схемах, и менее успешным, если речь идет о содержании, тесно связанном с конкретным социальным и институциональным контекстом, можно допустить, что в акте трансляции детали, относящиеся к содержанию последнего вида, будут опускаться как малозначительная информация этнографического характера, тогда как чисто теоретические, элементарные схемы будут, напротив, довольно точно воспроизводиться.

Исходя из предложенной гипотезы появления лакун в акте межкультурного трансфера рассмотрим, например, «Лекции в Ярославском лицее», прочитанные Константином Ушинским в 1847-1849 гг. и считающиеся

¹⁵ Труды второго всероссийского съезда им. К. Д. Ушинского. Под ред. В. А. Зеленко. Выпуск II. Петроград: Издание исполнительной финансовой комиссии, 1915. С. 38

важнейшим источником для понимания последующего развития его педагогической концепции¹⁶. Посвященные ведению государственных дел («камералистике»), эти лекции довольно подробно освещают тему личности (person) в контексте правовой, моральной и социально-политической проблематики. При этом Ушинский в своих рассуждениях в значительной мере опирается на философию Гегеля. Однако в ряде случаев практически реферативное изложение «Философии права» пестрит множеством лакун, что оборачивается общей примитивизацией излагаемой теории. Важнейшая лакуна здесь обнаруживается в том, что из рассуждений отца русской педагогики полностью выпадает тема собственности, как ближайшего способа манифестации личности. Вместо сложной гегелевской социальной структуры, включающей в себя лицо, семью (как особое лицо), гражданской общество и государство, лицо которого находит выражение в воле монарха, Ушинский вводит простую оппозицию лицо – общество (=государство). Вся система промежуточных институтов отсюда изымается, подменяясь удобной для спекулятивного рассуждения бинарной схемой.

Этот же схематизм можно проследить в огромном числе русских работ, посвященных теме личности в педагогическом аспекте. Причем такая постановка вопроса всегда требует нахождения какого-то чудесного алхимического решения для гармонизации этих двух противоположностей, при игнорировании сложной опосредующей системы институтов, позволяющих добиться какого-то удовлетворительного (а не идеально-идеологического) решения этой проблемы. Иными словами, в педагогическом дискурсе персональности происходит заимствование определенных теоретических схем, лишаемых в акте межкультурной трансляции отношения к определяющей их семантику связи с определенным набором институтов, придающих конкретный смысл семантике персональности в западном дискурсе-«доноре».

Таким образом, проблематика, которая вытекает из чисто теоретических коллизий, возникающих при обсуждении проблем персональности, замыкается на поиске некоторых универсальных формул решения этих коллизий. Однако вне связи с опосредующими и социально укорененным институтам (права частной собственности, правовые и политические гарантии прав и достоинств личности и т. д.) это обсуждение оборачивается

¹⁶ Ушинский К. Д. Педагогические сочинения в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1988. С. 32-48.

лишь устойчивым воспроизводством одних и тех же формул и позиций, предписанных теоретическим схематизмом обсуждаемых проблем. Происходит автономизация дискурса по отношению к социально-историческому контексту, феномен которой и послужил для нас исходным пунктом обсуждения данной проблемы. Дискурс персональности оказывается, таким образом, под «стеклянным колпаком».

Эти специфические условия функционирования педагогического дискурса персональности в русском контексте влекут за собой целый ряд принципиальных следствий. В частности, при отсутствии синхронного развития дискурсивного поля и соответствующих институтов и практик возникает специфическое состояние *аморфного дискурса*: при широком и интенсивном использовании персоналистических лексем их употребление не может быть описано ни как референциально устойчивое, ни как когерентно-последовательное. Устойчивая фиксация значения отдельных персоналистических лексем и устойчивой понятийной системы достигается, в лучшем случае, на уровне отдельного текста. Эти термины не обладают семантической определенностью в дискурсивном поле в целом. То же самое понятие личности организует вокруг себя целый пласт литературы и дискуссии, но эта дискуссия не выходит, по сути, за рамки обозначения отдельными авторами своей собственной позиции, и не отсылает к каким-то значимым социальным процессам за пределами этой области самоопределения позиции данных авторов.

Автономизация русского педагогического дискурса по отношению к социальному контексту, накладывает, на наш взгляд, определенные ограничения на ценность историко-семантических исследований в этой области. Если целью последних является не чисто лингвистический интерес, но и выявление связи дискурса и социального контекста (а такой интерес мы обнаруживаем в большинстве историко-семантических подходов), то в таком случае необходимо отдать себе отчет в том, с какой именно социальной реальностью соотносится такого рода автономизированный дискурс. Если принять предложенную модель его функционирования под «стеклянным колпаком», то следует сделать вывод, что единственная социальный контекст, с которым мы можем соотнести этот дискурс — это круг тех интеллектуалов, идеологов и публицистов, которые его продуцируют.

Например, расширение области научных дисциплины, к ведению которых относится проблематика «личности», произошедшее в промежуток между вторым и третьим изданием Большой советской энциклопедии, указывает нам на определенные изменения в структуре советского научного сообщества, в котором появились и отвоевали себе «место под солнцем» социологи, претендующие на статус новых «инженеров человеческих душ». Однако делать на основании историко-семантического изучения соответствующих дискурсивных источников какие-то заключения о социальных процессах в советском обществе было бы на этом основании крайне неосмотрительным и поспешным заключением.