

Формирование «вторичной языковой личности» (исторический экскурс в русскую культуру иноязычного образования)

© кандидат филологических наук В. Н. Базылев, 1998

Памяти Г. И. Рожковой

Большую часть информации об окружающем его мире человек получает вербальным путём, усваивая через слова опыт, накопленный предшествующими поколениями и человечеством в целом, и закреплённый культурно-национальной традицией.

Однако для России формируется весьма специфический феномен: это типаж с книжкой Вольтера в руках где-нибудь в тульской деревне, который *«представляет собой очень странное явление; усвоенные им манеры, вкусы, привычки, понятия и симпатии, самый язык – все у него было чужое, привозное, а дома у него не было органической связи с окружающим, никакого серьезного житейского дела»*. Такая «многоязычная среда» несомненно благоприятна для семиотического разнообразия. Однако общая характеристика В.Ключевского все время подчеркивает эти «ино»-привязки данного типа: *«ни идеи, ни практические интересы не привязывали его к родной почве»; он вечно старался стать своим между чужими и только становился чужим между своими, был каким-то приемышем Европы. В Европе в нем видели переодетого по-европейски татарина, а в глазах своих он казался родившимся в России французом. В этом положении общественного межумка, исторической ненужности было, если угодно, много трагического»* (Ключевский В. О.) [1].

Система словесных значений становится хранилищем коллективного знания о мире того или иного социума. Иными словами, функционирование слова в индивидуальном сознании направляется сформировавшимся у индивида образом мира. В процессе всякой межкультурной коммуникации мы, однако, неизбежно будем иметь дело с той или иной редукцией исходного смысла, которая будет обусловлена удельным весом национально-специфического содержания в совокупном значении языковых единиц. Это обстоятельство постоянно недоучитывалось в практике обучения иностранным языкам в России (как мы убедимся далее). Механизмы национально-культурной номинации уникальны, формирование этих механизмов искусственным путём, через обучение,

всегда было делом сложным и чрезвычайно кропотливым, и никогда не реализуемым в исчерпывающем объеме.

Следовательно, говоря о формировании вторичной языковой личности в основном через анализ и изучение (в широком смысле) текстовой деятельности иностранца (даже при непосредственном контакте с ним), необходимо было изначально осознавать, что, хотя тексты и являются языковым сознанием в действии, речь могла идти лишь об условном преодолении культурологической дистанции между коммуникантами.

Последнее обусловлено, прежде всего, тем обстоятельством, что какие бы типичные с точки зрения своей употребительности в соответствующих речевых ситуациях средства выражения понятийного инвентаря-минимума ни отбирались, в абсолютной степени невозможно компенсировать отсутствие социума и культуры, в условиях которых происходило формирование тезауруса инокультурного коммуниканта.

Одним из выходов в данной противоречивой ситуации становилось в истории российского обучения-образования-воспитания построение такой модели обучения (в т.ч. иностранным языкам), которая подключала бы воспитанника к другой системе мировидения – в определенных пределах [2].

Эти пределы задавались следующими параметрами: понимание иноязычных текстов, приближение через вторичные семиотические системы к картине мира инокультурного языкового сообщества, или, как минимум, к базисному инварианту тезауруса инокультурной языковой личности, приобретение чувства иностранного языка и постижение «духа народа», взаимоувязка в сознании воспитанника двух уровней – вербального и когнитивного, – опосредованных через иную социокультурную общность, синтезировав в нём во многом иную систему взаимосвязанной информации (по отношению к первичной системе), подключение обучаемого к системе мнений носителей языка с помощью таких текстов, которые осмысливались бы им через призму инокультурного и когнитивного сознания.

В русской культуре было достаточно рано интуитивно осознано, что диалог как полноценная медиация предполагает не обучение всех культур одному языку и, соответственно, единой системе ценностей, как это было в эпоху панъевропейского гегемонизма. Диалог означает умение наиболее продвинутой культуры говорить с каждым культурным субъектом на его собственном языке. Кодифицированные системы и ценностные установки, лишней раз подчеркивает тем самым их условность и свою конечную независимость от них, и вступает в адекватный

диалог-медиацию с другим, демонстрируя максимальную открытость и возможность к рецензии и синтезированию внутри себя новых смыслов.

В этом и ловушка и хитрость культуры. По существу она не может, не имеет права открывать субъекту свои базовые основания, ибо тогда субъект познает макрокультурную цель системы в ее целостной конечности. А это убьет трансцендирующий импульс, заранее погасит и профанирует любые формы экзистенциального переживания ситуативного снятия субъектно-объектных отношений и достижения синкретизиса (синтетически-нерасчлененного состояния), т. е. сделает существование человека в культуре безысходным и бессмысленным.

Речь идет не о настроениях и эмоциях. Такого рода познание не только приумножает скорби, которой и так хватает. Оно практически подрывает самое основание и мотивационные поля бытия человека в культуре. Поэтому культура всегда является человеку как нечто манящее и уводящее в бесконечность трансцендирования.

Лишь формирование качественно иной информационной ситуации и, что не менее важно, самого информационного отношения к восприятию элементов опыта, с распадом принципа иерархии и утверждением горизонтального локализма культурных парадигм, меняет положение дел. Автономизовавшаяся личность переживает снятие субъектно-объектных отношений не в культуре, а самой культуры в форме суммы ее опыта к самой себе, свободно пересекая при этом границы макрокультурных топосов.

Происходит «встраивание» индивида в культуру. Но даже самое напряженное творчество не может реализоваться, если нет той среды, которая благоприятствует этому творчеству. Но абсолютно податливых и пластичных культурных сред не существует. Среда (сфера) культуры весьма инерционна, консервативна, иммунна, невосприимчива по отношению к инновациям. Каждый вторгающийся в сферу испытывает парадигмальное инерционное давление, давление уже заполненных «когнитивных ниш», причем заполненных наличными, далеко не совершенными знаками и культурой мышления. В результате могут деформироваться, искажаться вновь возникающие «когнитивные ниши».

Нет абсолютно благоприятных сред для самореализации. Чтобы «встроиться» в сферу, человек должен резонансно возбудить, угадать скрытые тенденции эволюции, созревшие (созревающие) в ее недрах, но еще не вербализованные идеи и модели. Если же он не попадает точно в резонанс (а это обычно и имеет место), то он вынужден постепенно, асимптотически приближаться к выведению на поверхность этих неявных тенденций и идей. А здесь уже играют роль время, терпение и упорство.

Всякий когнитивный акт и его продукт – знание, если стремится получить и получает какой-то общественный отклик, переструктурирует свое окружение, трансформирует, перекристаллизует связи в среде. Он изменяет ближайшую или более отдаленную «архитектуру» этой среды, он изменяет сетку связей.

Всякий элемент знания должен находиться на своем месте, иначе будет ощущаться «диспозиционная неустроенность», или давление места.

Но само по себе производство в социальном процессе норм, идеалов или законов автоматически их смыслом не наделяет. В каждом обществе существует развернутая сеть медиаторов-посредников (от субъекта до социального института), отвечающих за формирование у людей определенной смысловой направленности. Однако в любом случае эпистемологическое соблюдение социального иммунитета во всех обществах выражается в поддержании «здорового» и «нездорового», «своего» и «чужого» смысла. Если «свой» смысл оказывается ненадежным смыслом видится смысл «другого». Если истина, достигается логикой возможного поведения, оказывается недействительной и, что еще важнее, недействительной, но на смену логике возможного поведения приходит логика действительного – логика желаемого и воображаемого поведения. Такая логика поведения выглядит алогично, но не перестает при этом быть логикой поведения.

Однако способность индивида к эклектической рецепции и наслоению фрагментированных культурно-смысловых и ценностных систем не безгранична. В какой-то момент результирующая картина усложняется до критического предела и создает в перегруженной ментальности образ хаоса. Тогда индивид дестабилизируется и начинает бунтовать. Весь смысл этого бессмысленного на первый взгляд бунта сводится к упрощению картины мира посредством устранения наиболее некомфортных лоскутов. Иначе говоря, устраняются те элементы картины мира и, соответственно, культурной реальности, которые оказываются герметичны для установления прагматической связи и, таким образом, в принципе не включаемы в синкретический универсум индивида.

Эклектизм рецепции и наслоения фрагментированных культурно-смысловых и ценностных систем предопределен контактированием семиосфер.

Схематизируя ситуацию (моделируя ее), мы хотели бы предложить следующее понимание соотношения пограничных семиосфер.

Пространственное: а) внутри семиосферы (субсемиосферы), напр., соотношение личной ~ коллективной (родовой) ответственности в русской культуре XVII-XVIII веков и XIX века; б) вне семиосферы (напр.,

Германия и Россия), оно характеризуется как контактным (немецкие колонии в России от Петра до Республики немцев в Поволжье при советской власти), так и дистантными (Германия для «не-Ленских» в пушкинскую эпоху) особенностями.

Временное: а) контактные особенности (взаимодействие поколений внутри одной культуры или внешних культур; феномены пре-, пост-, кофигуративных социумов); б) дистантные особенности (ср. диалогизм культур М. М. Бахтина) как внутри одной культуры («Слово о Полку Игореве» в русской культуре), так и между разными культурами (античность для Византии, Европы, России; Россия и культуры Дальнего Востока).

Иначе говоря, мы сталкиваемся с константой эволюции субъекта и эволюции истории, изоморфной одна другой. Три типа цивилизаций в истории изоморфны трем типам субъекта в культуре: индивид, паллиат, личность.

В первой из них доминирует принцип объектно-объектных связей, господствует синкретизм и локально-горизонтальные связи; для их упорядочения и космоизации цивилизованного пространства достаточно вполне локальной родовой структуры семантико-аксиологических отношений; все последующие структурные наслоения носят вторичный, необязательный, а главное, обратимый характер.

В паллиате (второй тип цивилизации) доминируют субъектно-объектные отношения, господствует принцип государственности как единственная и безальтернативная сомасштабная глобальности общекультурных оппозиций форма космоизации бытия, оформляется образ власти и властная вертикаль; паллиат как тип субъекта, то есть государственный человек, представляет собой доминирующий социокультурный тип.

В последнем типе цивилизации доминирующим типом отношений становятся субъектно-субъектные.

Подключение воспитанника к другой системе мировидения, о чём мы говорили выше в умозрительно-теоретическом плане, происходит по изоморфным трём схемам-путям: Учитель – ученик; Наставник (Гувернёр) – воспитанник; Профессор – студент.

Каждая цивилизация структурирует свою семиосферу, субсистемой которой выступает индивидуальный, коллективный (малая социальная группа) или институциональный способ разрешения конфликта между культурным и индивидуальным планами существования человека. И это также изоморфно. В первом случае семиосфера самопорождает Учителя и ученика, который затем становится Учителем нового ученика. Основная идея при этом заключается в трансляции культуры, в

сохранении образа, конституирующего человеческое сообщество, в передаче абсолютного знания. На все определенное культурное сообщество достаточно одного Учителя и одного его восприемника. В культурном плане одного Учителя достаточно раз и навсегда для всех поколений этого общества. С этим связываются представления о Единственном Учителе, поиске Учителя, посвящение в ученики и понимание того, что Учитель – явление редкое, далеко не у всякого он бывает.

Вот как это описывается в житийной литературе. Из «Жития Константина Философа»: *И когда же пришёл в Царьград, отдали его учителям, чтобы учился. И в три месяца овладел всей грамматикой и за иные взялся науки, учился же и Гомеру, и геометрии, и у Льва, и у Фотия диалектике, и всем философским учениям, а сверх того и риторике, и арифметике, и астрономии, и музыке, и всем прочим эллинским учениям. И ещё больше, чем способности к учению, проявлял он кроткий нрав, с теми беседовал, с кем было это полезнее, уклоняясь от тех, кто уклоняется на кривые пути...*

Из «Жития Петра митрополита»: *И приспеша седмому лета, вдан бывает отрок родителема своима книгам учитися. И косо учащуся ему, не мала печаль бяше родителем его о сем. И паки же отрок виде во сне некоего мужа, во святительских одеждах пришедша, ставша над ним и глаголаша: «Отверзи, чадо, уста твоя». Отрок же отверз уста. Святитель же коснуся языку его, и благослови отрока, и отиде; и якоже некоею сладостию наляся гортань его. Отроку же возбудищуся, и никого же видевишу. И от того часа елико ему учитель написовавше, отрок же вскоре изучаше. И по мале времени всех сверстник своих превзыде.*

Из «Жития Стефана Пермского»: *Сам изучил пермский язык и новую пермскую письменность создал, сочинил для нужд пермского народа азбуку, не известную ранее, в которой была потребность, и книги перевёл на пермский язык и переписал. Желая ещё больших знаний, изучил греческий язык и греческие книги и хорошо знал их, постоянно имел их у себя. И умел говорить и писать на трёх языках: русском, греческом и пермском... И сильно увлекла его мысль – идти в Пермскую землю и просветить её: из-за этого и язык пермский принялся изучать, ради этого и письмо пермское создал, так как очень хотел идти в Пермь и просвещать некрещённых людей, обращать язычников в веру христианскую, приводить их к Христу. Но не только задумал, но и совершил задуманное.[4].*

Цивилизацию личности объективирует фигура Профессора. Это версия опрокинутой в социально-статусное пространство идеи персонального носителя знания, знающего, который может быть преподава-

телем (социально-деятельностный модус) знания, в силу того, что владеет, овладел им сам, знает о знании. Но он его именно преподает, предлагает, преподносит, демонстрирует, и его слушатели не имеют еще благодаря этому возможности овладения знанием, но только знакомства с ним. Пара 'студент – профессор' как раз и представляют проблему невозможности соединить культурный и индивидуальный планы существования образующегося индивида.

Об этом пронизательно напишет М. Шагинян в «истории человеческого становления» («Человек и время» 1978):

Приглядываясь к тому, что сейчас у нас делается на кафедрах, я подмечаю и в самих «лекторах», обучающих молодежь, особенно если они новейшей формации, а не слушали в свое время замечательных ученых недавнего прошлого, любивших и умевших преподавать, таких, как Вернадский, Тимирязев, старик Ключевский и много, много других, – замечаю у них ту самую тягу к «чисто научной карьере», то есть стремление к кабинетному, лицом к лицу к своему книжному шкафу и своему письменному столу, образу жизни, что и в студентах, мечтающих об аспирантуре, о защите диссертации, сперва кандидатской, потом докторской...

Жилки «передачи знаний», желанья иметь вокруг себя свою, любимую группку учеников, жажды продолжения своего знания, проверки и утверждения этого знания в них и через них, видно, очень мало, настолько мало, что на первый взгляд, правда, со стороны и по расспросам студентов, этого почти не заметишь. Даже попавший в поле зрения какой-нибудь кокетливый профессор, читающий по искусству перед аудиторией поклонников и, главным образом, поклонниц, вдруг делает «ход конем» – и глядишь, вместо преподавания усядется в кресло академика в соответствующей Академии как предмет своей конечной цели. Но, может быть, я тут, по недостатку наблюденья, сгущаю несколько краски.

Во всяком случае, в прошлом, на упомянутом выше отрезке времени, тяга к передаче знания, к педагогике как таковой была ярче выраженной, а студент с университетским дипломом гораздо чаще шел в преподаватели средней школы. Если привкус любви к передаче знания, к учительству, ощущался тогда явственней, то само образование, вынесенное из университета, самый его характер «педагогического привкуса» не имели. Образование в университете носило тогда широкий, общий характер, и к нему неизбежно примешивался оттенок эпохального осведомления обо всем, что делалось в мировой науке. Когда такой учитель, как Владимир Иванович Вернадский, выступал перед слушателями на кафедре, он давал им неизмеримо больше, чем в учебнике или в

Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой / Ред. Л.П. Клубукова, В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – Вып. 6. – 116 с. ISBN 5-89209-357-3

печатных лекциях; и его ученики, если б они становились учителями в средней школе, приносили бы в класс знание многого, чего нет в учебниках и не вычитаешь в пособиях [5].

Европейский отчуждающий объективизм был направлен на снятие объективности, которое могло быть достигнуто только на уровне предельной объективированности и отчуждения, включая и самого субъекта во всех его многочисленных аспектах, а также и сами методы и инструменты объективирования. Не случайно, что за предельным сциентистско-технологическим объективизмом XIX и XX вв. как бы неожиданно наступила эпоха постмодернизма с ее программным и тотальным субъективизмом. В личностной культуре достигается реальный монизм на основе интерсубъективности. Субъектные отношения задают форму и направленность мотивационных полей, направленность переживания, механизма идеального полагания субъектом своего собственного образа как особой модальности самореализации в культурном целом (мораль успеха персонального).

Паллиат же самоструктурирует семиотический типаж Гувернера. В отличие от Учителя Гувернер не обладает абсолютным знанием, которое он должен передать; в отличие от профессора у него нет заданного пути формирования образа подопечного. Это посредник в конфликте между процессом создания собственного образа и процессом имитации, подражания, взятия образов культуры за образец. Чем же обусловлен этот конфликт? Приматом общественного над индивидуальным, социоцентристскими ценностными ориентирами, верховенством абстрактной идеи над ценностью человеческой жизни, а также приматом должного над сущим и доминированием проектного сознания, в сочетании с волюнтаристскими интенциями в социальной практике. Абсолютизация этического (общественный долг) служит каналом фрустрации и объектом манипуляции. Все это предопределяет маргинальность Гувернера, его маргинальную активность от образования, приоритетное обслуживание воспитательных интересов образующегося.

Маргинальность в семиосфере маркируется за свет национальности – всегда иностранец (француз, немец) в русской культуре; а также за счет социального статуса.

Обратимся к Л. Толстому. В доме Ростовых живут гувернантка и гувернер – в ходе романа они играют незначительную роль, и все же Толстой не оставляет их без внимания. Вот как описано застолье у Ростовых, причем наиболее развернутой характеристики удостоивается немец: *«Николай сидел далеко от Сони, подле Жюли Карагиной, и опять с той же невольной улыбкой что-то говорил с ней. Соня улыбалась парадно, но, видимо, мучилась ревностью: то бледнела, то красне-*

ла и всеми силами прислушивалась к тому, что говорили между собой Николай и Жюли. Гувернантка беспокойно оглядывалась, как бы приговариваясь к отпору, ежели бы кто вздумал обидеть детей. Гувернер-немец старался запомнить все роды кушаний, десертов и вин с тем, чтобы описать все подробно в письме к домашним в Германию, и весьма обижался тем, что дворецкий с завернутою в салфетку бутылкой обносил его. Немец хмурился, старался показать вид, что он и не желал получить этого вина, но обижался потому, что никто не хотел понять, что вино нужно было ему не для того, чтоб утолить жажду, не из жадности, а из добросовестной любознательности».

Подобная ситуация в культуре не складывается случайно. Это следствие эволюции культуры, русской (российской) культуры воспитания и образования нового поколения, в частности; которое выражено в цитате «между двойною бездной...» В 1826 г. А. С. Пушкин напишет, что «в России домашнее воспитание есть самое недостаточное, самое безнравственное ... воспитание его ограничивается изучением двух или трех иностранных языков и начальным основанием всех наук, преподаваемых каким-нибудь нанятым учителем». Француз-гувернер был, тем не менее, характерной фигурой домашнего воспитания. Ю. М. Лотман в своих исследованиях дворянского быта России выделяет два типа учителя-француза. В XVIII в. (до французской революции 1789 г.) претендентами на учительские места в России были, главным образом, мелкие жулики и авантюристы, актеры, парикмахеры, беглые солдаты и просто люди неопределенных занятий. О них Грибоедов напишет: «*Берем же побродяг, и в дом и по билетам*». В наброске «Русский Пелам» А. С. Пушкин дает следующую картину: «*Отец конечно меня любил, но вовсе обо мне не беспокоился и оставил меня на попечение французов, которых беспрепятственно принимали и отпускали. Первый мой гувернер оказался пьяницей; второй, человек не глупый и не без сведений, имел такой бешеный нрав, что однажды чуть не убил меня поленом за то, что пролил я чернила на его жилет; третий, проживший у нас целый год, был сумасшедший, и в доме тогда только догадались о том, когда пришел он жаловаться Анне Петровне на меня и на Мишеньку за то, что мы подговорили клопов со всего дома не давать ему покою, и что сверх того чертенок повадился вить гнезда в его колпаке» [6].*

Не только русская сатирическая литература, но и свидетельства самих иностранцев, посещавших Россию в XVIII-XIX вв., изобилуют анекдотическими сообщениями. Тут рассказы и о французе, который преподавал французскую грамматику, но, будучи подвергнут сам профессиональному экзамену, на вопрос о наклонениях (фр. *mode*) французских глаголов отвечал, что давно покинул Париж, а моды там посто-

янно меняются; и о том, как французский посол в 1770 г. узнал в Петербурге в одном учителе своего бывшего кучера.

При всем том к французам-гувернерам относились и такие личности как Жильбер Ромм (известный математик, якобинец, воспитатель П. А. Строганова), де Будри, лингвист Модрю. После революции 1789 г. за границами Франции, в т. ч. в России, оказались тысячи аристократов-эмигрантов. Новый тип учителя-француза так представлен в мемуарах Ф. Ф. Вигеля: «... наш гувернер, шевалье де-Ролен-де-Бельвиль, французский подполковник, человек лет сорока. Не слишком молодой, умный и весьма осторожный, сей повеса старался со всеми быть любезен и умел нравиться, старым и молодым, господам и даже слугам. Обхождение его со мною с самой первой минуты меня пленило... Об отечестве своем говорил как все французы, без чувства, но с хвастовством, и с состраданием, более чем с презрением, о нашем варварстве. Мало-помалу приучил он меня видеть во Франции прекраснейшую из земель, вечно озаренную блеском ума и солнца, а в ее жителях избранный народ, над всеми другими поставленный».

Какова же категориальная идентификация Гувернера в семиосфере паллиата?

Идея двойственности социальной истории субъекта (воспитанника) как предмета творения и как судьбы является ключевой онтологической платформой, на которой может выстраиваться деятельность гувернера.

Так, на вопрос Д. И. Фонвизина: *Отчего многие приезжие из чужих краев, почитавшиеся тамо умными людьми, у нас почитаются дураками; и наоборот: отчего здешние умницы в чужих краях часто дураки?* – Екатерина отписала: *Оттого, что вкусы разные и что всякий народ имеет свой смысл* [7].

Гувернер деятельностно и семиотически связан с перераспределением и переводом, т. е. с процессом перехода, как созданием ситуации преобразования мира вещного и мнимого в мир идеальный и истинный.

Гувернер становится посредником между миром представленности знания (или культуры) и тем, кто может (должен) к нему приобщиться; посредником между двумя разным образом существующими мирами; представленности абсолютного, идеального, культурного и его субъективного восприятия.

Гувернер находится в постоянной ситуации поиска, так как результатом его деятельности должен стать индивид, отвечающий критериям образования – воспитания – поведения данного со-общества.

Отсюда следуют наставления, даваемые Н. И. Новиковым родителям по подбору гувернера (гофмейстера) (1783):

Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой / Ред. Л.П. Клубукова, В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – Вып. 6. – 116 с. ISBN 5-89209-357-3

Родителя, знающего истинную пользу свою при выборе гофмейстера, напротив должны нецись о следующем и стараться сколько возможно изведать:

- 1. правильно ли и чисто он рассуждает;*
- 2. имеет ли он столько гибкости и уклонности в своем характере, чтоб поступать с детьми сообразно летам их (без ребячества в себе самом);*
- 3. добронравный ли он человек по крайней мере вообще;*
- 4. имеет ли он ясное и основательное (а не глубокое и пространное) знание тех языков и наук, которым обучать должен;*
- 5. может ли выговор его на тех языках быть по крайней мере сносен, то есть не быть преткновением и препятствием для детей;*
- 6. может ли наружное поведение его служить образцом детям.*

Вот главные свойства доброго гофмейстера, а не те, чтоб был он урожденный француз или чтоб имел крайнюю тонкость и исправность в произношении: ибо с обоими последними качествами можно быть худым гофмейстером [8].

Гувернер становится посредником, помощником между двумя непродуктивно действующими сферами: культурой со-общества и индивидом.

Так у Фонвизина (1781) г-жа Простакова расскажет об обучении Митрофанушки: «... Уж года четыре как учится. Нечего, грех сказать, чтоб мы не старались воспитывать Митрофанушку. Троиц учителям денежки платим. Для грамоты ходит к нему дьячок от Покрова, Кутейкин. Арифметике учит его, батюшка, один отставной сержант, Цыфиркин. Оба они приходят сюда из города. Вить от нас и город в трех верстах, батюшка. По-французски и всем наукам обучает его немец Адам Адамыч Вральман. Этому по триста рубликов на год. Сажаем за стол с собою. Белье его наши бабы моют. Куда надобно – лошадь. За столом стакан вина. На ночь сальная свеча, и парик направляет наш же Фомка даром. Правду сказать, и мы им довольны, батюшка братец. Он ребенка не неволит. Вить, мой, батюшка, пока Митрофанушка еще в недорослях, пока его и понежить; а там лет через десяток, как войдет, избави боже, в службу, всего натерпится [9].

Гувернер пытается социально-деятельностными способами решить конфликт между культурным и индивидуальным планами существования человека, конфликт, образующего человека через выстраивание его малой истории. Это конфликт между процессом создания собственного образа и процессом имитации, подражания, взятия образцов культуры за образец.

Характерно в этой связи поведение Вральмана у того же Фонвизина:

Вральман. Ай! ай! ай! ай! ай! Теперь-то я фижу! Умарит хатят репенка! Матушка ты моя! Сшалься нат сфаей утрупой, катора тефять месесоф таскала, – так скасать, асмое тифа ф сфете. Тай фолю этим преклятым слатеям. Ис такой калафы толго ль палфан? Уш диспозисион, уш фсеё есть.

Г-жа Простакова. Правда. Правда твоя, Адам Адамыч! Митрофанушка, друг мой, коли ученье так опасно для твоей головушки, так по мне перестань.

Митрофан. А по мне и подавно.

Кутейкин. *(затворяя часослов).* Конец и богу слава.

Вральман. Матушка моя! Што тепе надопно? Што? Сынок, какоф есть, да тал бог старовье, или сынок премудрый, так скасать, Аристотелис, да в могилу.

Г-жа Простакова. Ах, какая страсть, Адам Адамыч! Он же и так вчера небрежно поужинал.

Вральман. Рассути ш, мать моя, напил прюхо лишне: педа. А фить калоушка-то у нефо караздо слапе прюха; напиток ее лишне да и захрани поже!

Г-жа Простакова. Правда твоя, Адам Адамыч; да что ты станешь делать? Ребенок, не выучась, поезжай-ка в тот же Петербург; скажут, дурак. Умниц-то ныне завелось много. Их-то я боюсь.

Вральман. Чефо паяться, мая матушка? Расумная шеловек никахта ефо не сатерет. никахта з ним не саспорит; а он с умными лютьми не сфясыфайся, так и пудет плаготенствие пожие!

Г-жа Простакова. Вот как надобно тебе на свете жить, Митрофанушка.

Митрофан. Я и сам, матушка, до умниц-то не охотник. Свой брат завсегда лучше.

Вральман. Сфая кампания то ли тело!

Г-жа Простакова. Адам Адамыч! Да из кого ж ты ее выберешь?

Вральман. Не крушинься, мая матушка, не крушинься; какоф тфой тражайший сын, таких на сфете миллионы, миллионы. Как ему на фыпрать сепе кампаний?

Г-жа Простакова. То даром, что мой сын. Малый острый, проворный.

Вральман. То ли пы тело, капы не самарили ефо на ушенье! Росиска крамат! Арихметика! Ах хоспоти поже мой, как туша ф теле остаёса! Как пугто пы россиски тфорянин уш и не мог ф сфете аванзировать пез россиской крамат!

Кутейкин (*в сторону*). Под язык бы тебе труд и болезнь.

Вральман. Как путо пы до арихметики пыли люти тураки несчетные!

Цыфиркин (*в сторону*). Я те ребра-то пересчитаю. Попадесся ко мне.

Вральман. Ему потрепно снять, как шить ф сфете. Я снаю сфет наизусть. Я сам терта калашь.

Г-жа Простакова. Как тебе не знать большого свету, Адам, Адамыч? Я чай, и в одном Петербурге ты всего нагяделся.

Вральман. Тафольно, мая матушка, тафольно. Я сафсегда ахотник пыл смотреть публик. Пыфало, о праснике съютутца в Катрингоф кареты с хоспотам. Я фсе на них сматру. Пыфало, не сойту ни на минуту с косел.

Г-жа Простакова. С каких козел?

Вральман (*в сторону*). Ай! ай! ай! ай! Што я зафрал! (*Вслух*). Ты, матушка, снаешь, што сматреть фсегта лофче зповыши. Так я, пыфало, на снакому карету и сасел, так и сматру польшой сфет с косел.

Г-жа Простакова. Конечно, виднее. Умный человек знает, куда влезть.

Вральман. Ваш трашайший сын также на сфете как-нипудь фсмаститца, лютей пасматреть и сепя покасать. Уталец!

Митрофан, стоя на месте, перевертывается.

Вральман. Уталец! Не постоит на месте, как тикой конь пез усды. Ступай! Форт!

Митрофан убегает.

Г-жа Простакова (*усмехаясь радостно*). Робенок, право, хоть и жених. Пойти за ним, однако ж, чтоб он с резвости без умыслу чем-нибудь гостя не прогневал.

Вральман. Поти, мая матушка! Салётна птиса! С ним тфои гласа натопно.

Г-жа Простакова. Прощай же, Адам Адамыч! (*Отходит*) [10].

Конфликтность заключается в том, что невозможно быть включенным одновременно в процесс создания образа – для этого необходимо быть включенным в безобразное пространство (без культурных образцов) и в процесс создания образа, подразумевающего – «по образу и подобию». При этом в социально-деятельностном плане человек вполне может быть включен автономно в эти процессы: с одной стороны, нереклексивно копировать образ (жизни), а с другой – спонтанно «изображать» и выражать свою индивидуальность.

Такова ситуация, описываемая А. В. Дружининым в его повести «Рассказ Алексея Дмитриевича» (1848):

«Шарле был педант, неумолимый, сухой. Он с ума сходил на системах воспитания, а обходился с огромным пансионом, как в прежние времена со своею ротою молодой гвардии. Он жал бедных детей, от чистого сердца давил в них все человеческие чувства; «строгость и дисциплина», – говаривал он при всяком случае, на каждом шагу... Но Шарле не очень интересовался физическою стороною своих воспитанников, он не вглядывался с любовью в эти личики, не приспособлял занятий каждого ребенка к его характеру. Учителя были у него превосходные, в этом надо отдать ему справедливость, дети ели славно, гуляли довольно, а со всем тем страшно было смотреть, что выходило через год из хорошеньких новобранцев.

У орленков глаза тускнели, крылья их опускались, сами они становились похожи на ворон или галок. Жиденские, белокурые мальчики худели еще более, рты их раскрывались самым глупым образом, идиотизм начинал просвечивать в больших их глазах. Розовеньким аристократам было всего лучше, потому что Шарле был человек не каменный, любил принимать подарки от родителей; но и те видимо дичали и глупели.

На всякого мальчика, который неповиновением своим нарушал общепринятый порядок, Шарле смотрел как на личного врага. Наказание следовало за наказанием, шпионство обхватывало непокорного со всех сторон. Шарле беспрестанно шатался по комнатам заведения, учил старших присматривать за младшими, десятилетним юношам читал глубокую мораль, причем слушатель только встряхивал ушами и преклонял заботливого наставника. Благодаря ловкой политике содержателя заведения между воспитанниками царствовали постоянные несогласия...»

Конфликтность состоит в создаваемом образе и реальности поведения гувернера.

«Я спросил, где найти господина Шарле, и со страхом вошел в его квартиру. Меня встретила сухая, облизанная фигура, которой возраста определить было невозможно. Под носом этой фигуры торчали вместо усов какие-то клочки, подбритые до нельзя, бакенбарды в виде запятой начинались у ушей и около ушей же оканчивались. Казалось, на этом лице только и было, что кусочки усов да бакенбарды; и нос, и рот, и глаза как-то исчезали, были совершенно незаметны.

Каково же было мое удивление, когда это холодное существо дружески подошло ко мне, обняло меня правою рукою и стало ходить со мною по комнате. Ласковые речи лились из уст господина Шарле; я слушал все эти любезности, краснел и почитал себя счастливейшим

Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой / Ред. Л.П. Клубукова, В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – Вып. 6. – 116 с. ISBN 5-89209-357-3

человеком на свете.

- Я вижу в вас не воспитанника, а моего помощника, – говорил хитрый француз, – ваш возраст, ваша солидность ручаются мне, что вы не откажетесь делить часть трудов моих со мною.

Я кланялся и благодарил.

<... >

В это время к нам подошел немец-гувернер, с рыжими бакенбардами, розовыми щеками, в очках и с недовольною миною.

- Что это, Herr Nadeschin, – сказал он строго, обращаясь к Косте, – опять куртка в чернильных пятнах? Когда я вам столько раз... когда сам господин Шарле вам приказывал? Вы жалкое, поганое дитя!

Глаза Кости вспыхнули и на этот раз загорелись постоянным пламенем. Френтическое бешенство подняло его грудь, все члены его затряслись и вдруг замерли. Сам гувернер безотчетно струсил, смешился, почти съежился под магнетическим влиянием этого взгляда. Я не знаю, что бы случилось, если б я, пользуясь тем, что держал его за руку, не притянул его к себе изо всей силы. Гувернер, не кончив нотации, опасаясь слишком сильной сцены, отошел от нас.» [11].

Гувернер выступает как элемент культуры и реализует программу, основанную на субъектно-деятельностном подходе, что и позволяет рассматривать в этой системе культуру как продукт деятельности человека, а человека и его возможности – как результат искусственного «полагания» и «самополагания». Исходя из этого основные функции гувернера – носитель деятельности и носитель образцов – наполняются определенным содержанием. Функции заключаются в создании определенной ситуации для подопечного и в обеспечении его необходимыми средствами для «ориентировки» в мире культуры и самостроительства.

При этом следует учитывать, что ребенок (подопечный) заинтересован в функции гувернера как взрослого, выступающего в качестве «человеческого» (индивидуального) образца.

Вот как описывает своих гувернанток А. Бенуа в «Воспоминаниях», относящихся к 80-м годам XIX века:

«Совершенным контрастом русской учительницы была фрейлейн Зубург. Девушка она была очень некрасивая и, как нам казалось, пожилая (хотя ей едва ли было много за тридцать лет); она была высокого роста, держалась прямо, и осанка у нее была гордая. С первого взгляда она производила впечатление неприступности, но тем приятнее оказывалась ее настоящая сущность. Фрейлейн Зубург была сама доброта и уютность, а величественность ее была напускная, прикрывавшая, вероятно, природную застенчивость. Ее юмор (она любила шутить) был нам по вкусу; «пошлости» мы в ней не усматривали, а потому и уроки

ее мы любили и относились к ним если не с похвальным усердием, то все же без того внутреннего сопротивления, с которым мы относились к ее русской коллеге. Благодаря фрейлейн Зубург немецкий язык, на котором я уже свободно изъяснялся, стал теперь мои любимым; я писал на нем свободно и правильно, и – что особенно удивительно – более каллиграфически, нежели на других языках, включая сюда и родной русский.

<... >

... мисс Эванс, эта милая старушка, являя полный контраст с моей первой «не-английской англичанкой», пришла мне по вкусу. ...

Юмор же ее был очень хорошего, часто английского тона. Любимым ее писателем был, само собой разумеется, Диккенс, а среди произведений его любимой книгой «Записки Пиквикского клуба». С чтения этой классической юмористики и начались наши уроки, затем мы прочли и многое другое того же автора. В чтении проходила вторая половина урока, тогда как первая была посвящена премудростям грамматики, а также истории Англии, которую мисс Эванс знала на зубок, благодаря чему и я кое-что в этом предмете усвоил с детства довольно прочно.

В основе преподавания истории Англии у мисс Эванс лежали чисто монархические принципы, мало того, – чисто католические принципы. В своем убежденнейшем приверженстве к католической церкви она сходилась с моим зятем Эдвардсом, и, вероятно, поэтому-то он ее нам и рекомендовал. Оценка же разных английских государей мисс Эванс зависела от того, в какой степени они сохраняли свою верность к наместнику Христа, восседающему на римском престоле. Поэтому особенной ненавистью мисс Эванс пользовался король Генрих VIII и королева Елизавета, и, наоборот, превыше всех ставились разведенная супруга Генриха Екатерина Арагонская и дочь их Мария. Сколько раз я ни наводил добрую мисс Эванс на эту тему, она каждый раз с одинаковой страстностью возмущалась тем, что королеву Марию прозвали «кровавой» (The blood Mary), тогда как в ее представлении это была самая добродетельная и самая благородная из монархинь Англии. Впрочем, «дух справедливости», живший в мисс Эванс, заставлял ее отдавать должное и Елизавете, но это делалось с явным насилием над собой и со всевозможными оговорками. И уж, разумеется, не казнь (католички!) Марии Стюарт могла нарушить ту антипатию, которую она чувствовала к «королеве Шекспира»... Твердо верила мисс Эванс в то, что Карл I и Карл II, – первый перед самой казнью, второй на смертном одре, – вернулись в лоно католической церкви, а уж о Якове II она иначе не говорила как о святом, глубоко скорбя о том, что не его потомству дано править Англией...» [12].

Попадая в определенные условия взаимодействия, ребенок стремится к выработке средств деятельности и построению ее программы. В ходе реализации этой цели он начинает участвовать в процессе формирования картины мира. При этом специфика разворачиваемых здесь ситуаций не акцентирует подопечного на гувернера, а оставляет его один на один с культурными образованиями и необходимостью их освоения, исходя из им поставленных целей. Гувернер же выступает своеобразным проводником: он (на языке метафор) ведет подопечного в «комнату разных зеркал» и просит выбрать соответствующее отражение – реконструирует мир культуры для подопечного и при возникающих необходимостях участвует в процессе освоения средств осознания того или иного фрагмента мира. Результатом взаимодействия является акт самоопределения подопечного, который внешне выражается как изменение существующей (заданной) ситуации, а во внутреннем плане как формирование способности к самоорганизации и самопроектированию.

Правда, здесь в русской культуре отмечается известная «пропасть» между идеализированным наставником и реальным поведением гувернера. Однако это именно и подчеркивает семиотическую значимость последнего в культуре. Вот как эта оппозиция выглядит в рассуждениях-описаниях у Н. А. Добролюбова (1856):

«Таким образом, идеальный воспитатель, не желающий, чтобы ребенок рассуждал и убеждался [а требующий только, чтобы он слушался], должен быть готов на все, должен знать все, должен еще предварительно разрешить все вопросы, какие могут родиться у воспитанника, обсудить все мнения, соображения и заключения, какие могут когда-нибудь составиться в душе ребенка. Только с этой предупредительностью он может еще как-нибудь вести воспитание, не насилая детской природы. А затем он должен иметь силы вести воспитанника верным и самым лучшим путем на всякое поприще. Откроет ли он в ребенке склонность к музыке, к живописи, страсть к ботанике, легкость математического соображения, поэтическое чувство, способность к изучению языков и пр., и пр., он должен быть вполне способен развить все в своем питомце. Если же он не может за это взяться, значит, он сам еще не столько приготовлен, не столько развит, чтобы руководить других. [А если так, то он и не имеет права требовать, чтобы его слушались безусловно.]

<... >

А что еще, если ребенок был прав в абсолютном смысле, если его противоречие было истинно, с точки зрения высших принципов, а не сообразно было только с житейскими обстоятельствами? Житейские обстоятельства оправдывают воспитателя; ребенок понимает это;

так как он еще не утвердился в принципе сознательным убеждением, то мало-помалу высшая правда, как несогласная с жизнью, поступает в разряд отвлеченных, негодных мнений, пустых бредней...

Вот примеры. Мальчик сказал в семействе про своего товарища, что он вор. Отец стал бешено бранить сына и приказал ему не говорить этого никогда. Мальчику сначала досадно, он находит несправедливым это запрещение; но через неделю < ... > на одном вечере другой его товарищ упрекнул маленького вора в воровстве. Поднялась кутерьма: два семейства поссорились, откровенного болтуна наказали... Отец говорит мальчику: вот видишь, что может выйти из этого?

Мальчик входит в близкие отношения с старым слугой; гордый губернатор бранит его и запрещает говорить со стариком. Но мальчик не слушается и в одно время так зашаливается в лакейской, что старик-слуга без церемонии берет его за руку и выпроваживает от себя с приличными поучениями. Мальчику неприятно; губернатор, увидя это, приходит в ужас и, поддразнивая самолюбие мальчика, говорит: а все оттого, что не слушался!.. погоди, он тебя еще бить будет, если станешь по-прежнему быть с ним запанибрата!.. И мальчик раскаивается в своей дружбе со стариком, как будто в преступлении.

Гувернантка приказывает девочке вести себя благопристойно, – стан выпрямить, идти плавно, голову держать прямо, говорить, только, когда спрашивают, и т.п. С такими правилами приезжает она в гости. Там много детей, и все такие резвые, веселые; они бегают, шумят, болтают, хохочут. Ей тоже хотелось бы пристать к ним, но гувернантка говорит, что это неблаговоспитанно, и она скучает, с завистью смотря на веселящихся подруг, особенно на одну, которая шалит больше всех и которой, кажется, всех веселее... Но вдруг эта резвая девочка упала и сломала себе ногу... Торжествующая гувернантка говорит своей скромной воспитаннице: вот что значит вести себя неприлично!» [13].

Но нельзя рассматривать ситуацию образовательного поиска так, что губернатор является представителем культурного плана, а его подопечный – план индивидуальности. Их коммуникация является местом снятия конфликта между культурным и индивидуальным, в то время как у каждой из позиций есть отношения и к плану культурного и индивидуального.

Особенности деятельности губернатора заключаются в том, что и культурное, и индивидуальное представлено для него как множественность попыток отвечать на не имеющие ответы вопросы, не систематизированное множество.

«Я странным образом помню, какой была наша первая учитель-

ница, Луиза Антоновна, ее сухое лицо с густой сетью морщинок возле скул, добрые, влажные глаза, блузу с мозаичной брошкой, теплые фланелевые штаны, которые она тихонько снимала в передней, чтобы никто не видел, и, завернув в газету, клала под вешалку, и большие ноги в башмаках с резинкой. Помню и первый ее урок, когда мы в страхе попрятались за стулья, а она, деловито войдя в детскую и взяв в руки куклу, сразу начала:

- Дети, киндер, што это такое? Это пуппе, кукла. – И этим сразу ввела нас в свою систему урока.

Мы никогда с ней не сидели – мы двигались вдоль стен, заучивая вещи в их новых названиях; качались верхом на лошадках; прыгали через веревочную прыгалку; играли в мяч, в кегли, – и каждый день мир наполнялся звуками новых слов, сперва отдельных, потом начинавших связываться глаголами, обрастать качеством, – эпитетами; становиться во взаимоотношение с нами – моя, твоя.

Луиза Антоновна зарабатывала свой хлеб нелегким трудом. У нее было четыре урока в день в разных концах города – с завтраком, с обедом, с чаем и с ужином, – по несколько часов каждый. В методику свою она так вработалась, что, должно быть, могла бы повторить ее и во сне. Но в промежутках, когда наступало время еды (у нас она бывала с завтраком), она становилась как бы «частным лицом», с минутами импровизации, – и тогда это была матрона, очень наблюдательная, с добрым сердцем. Она заметила, например, что отец запретил нам есть мясо, – мы не ели его лет около семи; его заменяла ватрушка и стакан молока на завтрак. А ей подавали хорошо зажаренный бифштекс с круглым жареным картофелем и соленым огурцом на отдельной тарелочке, а потом стакан кофе. Аромат от бифштекса начинался еще из кухни и густел по мере приближения к столовой. У нас он щекотал ноздри, закипал слюной во рту, пока мы глотали свое пресное молоко. Луиза Антоновна делала вид, что вообще не замечает нас. Но когда бифштекс, аккуратно разрезанный на кусочки, почти съедлся и дело доходило до последнего аппетитного хрящика, неизменно на краешке настоящего бифштекса, – Луиза Антоновна задумывалась, потом медленно резала этот хрящик на две половинки и отодвигала их ножиком на чистый край тарелки. При это не говорилось ни слова. Но мы понимали. Дети и звери удивительно понимают без слов. Хрящички в ту же минуту исчезали у нас во рту...» [14].

Институционализация позиции губернатора носит ситуативный характер и осуществляется в результате имитационно-мыслительного моделирования в де-иерархизированном индикаторно оснащенном ком-

муникативном взаимодействии позиций гувернера, воспитанника, родителей и общества.

История таких взаимоотношений носит зачастую конфликтный характер. С позиции взрослых (родителей) в российской культуре гувернер всегда маргинален. Вот как описывает Чехов чувства, испытываемые помещиком Грябовым к англичанке-гувернантке: *«Вчера в Хопоньеве преосвященный служил, а я не поехал, здесь просидел вот с этой стерлядью ... с чертовкой этой ... Да черт с ней, все одно, ни бельмеса по-русски не смыслит. Ты ее хоть хвали, хоть брани – ей все равно! Ты на нос посмотри! От одного носа в обморок упадешь! Сидим по целым дня вместе, и хоть бы одно слово! Стоит, как чучело, и бельмы на воду таращит. ... Живет дурища в России десять лет, и хоть бы одно слово по-русски! ... Ты посмотри на нос! На нос ты посмотри! ... О женихах, небось, мечтает, чертова кукла. И пахнет от нее какой-то гнилью ... Возненавидел, брат, ее. Видеть равнодушно не могу! Как взглянет на меня своими глазами, так меня и покоробит всего, словно я локтем о перила ударился».*

У гувернера нет знания, которое он должен передать (ср. Учитель), и нет заданного стереотипа формирования слушающего (Профессор). И те и другие (образцы знания и нормы), попадая в качестве предмета взаимодействия в коммуникацию гувернера и подопечного, являются только средством для формирования знания о способе образования, о превращении живой историчности общения в личную историю И в этом смысле общение гувернера и подопечного всегда ситуативно, и эту ситуацию можно назвать ситуацией образовательно-воспитательного поиска. Она есть тогда, когда оба не знают априори, какие образцы культурного содержания и как могут стать основой для формирования индивидуализированного способа прикрепления к культуре, овладения собой через культурный образец. Их совместные попытки поиска такого способа и являются материалом для рефлексивного снятия – найденного способа.

Культурная индивидуальность может состояться, если есть конкретная образовательная, образующая ее ситуация взаимодействия того, кто ищет свой образ, соразмеряясь с запечатленной в культуре деятельностью по созданию этого образца.

Следующим образом это объективировано в «Жизни Арсеньева» И. А. Бунина – учитель Баскаков и его подопечный.

«Повышенная впечатлительность, унаследованная мной не только от отца, от матери, но и от дедов, прадедов, тех весьма и весьма своеобразных людей, из которых когда-то состояло русское просве-

ценное общество, была у меня от рожденья. Баскаков чрезвычайно помог ее развитию. Как воспитатель и учитель в обычном значении этих слов он был никуда не годен. Он очень быстро выучил меня писать и читать по русскому переводу Дон-Кихота, случайно оказавшемуся у нас в доме среди прочих случайных книг, а что делать дальше, точно не знал, да и не очень интересовался знать. С матерью, с которой, кстати сказать, он держался всегда почтительно и тонко, он чаще всего говорил по-французски. Мать посоветовала ему выучить меня читать и на этом языке. Он и это выполнил скоро и с большой охотой, но дальше опять не пошел: заказал купить в городе какие-то учебники, которые я должен был пройти, чтобы попасть в первый класс гимназии, и стал просто засаживать меня учить их наизусть. И вышло так, что его большое воздействие на меня сказалось совсем в другом. Он вообще жил очень замкнуто и дико. Он иногда бывал необыкновенно весел, мил, любезен, разговорчив, остроумен, даже блестящ, неистощим на мастерские рассказы. Но большей частью был он как-то едко молчалив, все что-то думал, ядовито усмехаясь, зло бормоча и без конца поспешно шагая по дому, по двору, быстро оборачиваясь на своих тонких и кривых ногах. В это время всякую попытку заговорить с ним он обрывал или короткой, желчной любезностью, или дерзостью. Но и в это время он совершенно преображался, завидя меня. Он тотчас же спешил ко мне навстречу, обнимал за плечо и уводил в поле, в сад или усаживался со мной в каком-нибудь уголке и начинал что-нибудь рассказывать, что-нибудь читать вслух, поселяя во мне самые противоположные чувства и представления.

Рассказывал он, повторяю, превосходно, изображая все в лицах, в жестах, быстрых переменах голоса. Можно было заслушаться его и тогда, когда он читал, всегда, по своему обыкновению, прищулив левый глаз и далеко отставив от себя книгу. А та противоположность чувств и представлений, которую он поселял во мне, происходила из того, что для своих рассказов он чаще всего избирал, совсем не считаясь с моим возрастом, все, кажется, наиболее горькое и едкое из пережитого им, свидетельствующее о людской низости и жестокости, а для чтения – что-нибудь героическое, возвышенное, говорящее о прекрасных и благородных страстях человеческой души, и я, слушая его, то горел от негодования к людям и от мучительной нежности к нему самому, столько от них пострадавшему, то млея, замирал от радостных волнений. Глаза у него были рачьи, близорукие и всегда красные, какие-то огненно-карие, выраженье лица поражало своей напряженностью. И всегда, когда он ходил или, вернее, бегал, развевались его сухие с проседью волосы и полы неизменного сюртука чрезвычайно старо-

модно. «Не желая никому быть в тягость», у него было помешательство на этом, – он курил (и беспрестанно) только махорку, спал летом в амбаре, а зимой в лакейской, давно упраздненной за отсутствием лакеев, а что до пищи, то, кажется, был твердо убежден, что это суший предрассудок, будто люди должны питаться: за столом его интересовала только водка да горчица с уксусом. Все истинно дивились, чем только жив он...

Он рассказывал мне о том, какие случались у него в жизни жестокое столкновения «с негодьями», о Москве, где он когда-то учился, о дремучих, медвежьих лесах за Волгой, где он одно время скитался. Он читал со мной *Дон-Кихота*, журнал «Всемирный путешественник», какую-то книгу под названием «Земля и люди», Робинзона... Он рисовал акварелью – и пленил меня страстной мечтой стать живописцем. Я весь дрожал при одном взгляде на ящик с красками, пачкал бумагу с утра до вечера, часами простаивал, глядя на ту дивную, переходящую в лиловое, синеву неба, которая сквозит в жаркий день против солнца в верхушках деревьев, как бы купающихся в этой синеве, – и навсегда проникся глубочайшим чувством истинно-божественного смысла и значения земных и небесных красок. Подводя итог того, что дала мне жизнь, я вижу, что это один из важнейших итогов. Эту лиловую синеву, сквозящую в ветвях и листве, я и умирая вспоминаю...» [15].

Гувернер осуществляет процесс воспроизводства социальной структуры, заданной в исходном состоянии, т. е. непосредственную передачу функциональных элементов социальной структуры из разрушающегося состояния в складывающееся состояние.

Отсюда проистекает достаточно непривычная, на первый взгляд, непререкаемая с позиции ребенка-воспитанника семиотическая характеристика гувернера, не являющаяся, однако, единственной. Н. Г. Гарин-Михайловский так это описывает в «Детстве Темы» (1892) – диалог Теме и Зины:

- Но играть можно?

- Все то можно, что фрейлейн скажет – можно, а что фрейлейн скажет – нельзя, то уже грех.

Тема недоверчиво смотрит на бонну и насмешливо спрашивает:

- Значит, фрейлейн святая?

- Вот видишь, ты уже глупости говоришь! – замечает сестра.

- Ну, хорошо! Будем играть в индейцев! – говорит Тема» [16]

Гувернерство есть одна из форм неформальной передачи знаний.

Вот как вспоминает своего немца А. И. Герцен (1853): «Немец при детях – и не гувернер и не дядька, это совсем особенная профессия. Он не учит детей и не одевает, а смотрит, чтоб они учились и были оде-

Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой / Ред. Л.П. Клубукова, В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – Вып. 6. – 116 с. ISBN 5-89209-357-3

ты, печется об их здоровье, ходит с ними гулять и говорит тот вздор, который хочет, не иначе, как по-немецки. ... Лет четырнадцати воспитанники ходят тайком от родителей к немцу в комнату курить табак... Я только на том мирился с ним, что он мне рассказывал, гуляя по Девичьему полю и на Пресненских прудах, сальные анекдоты, которые я передавал передней.» [17]

Почти то же самое будет вспоминать и Л. Н.Толстой в «Детстве» (1852) об учителе Карле Ивановиче.

Гувернер осуществляет образовательно-воспитательное взаимодействие; совместный поиск, осуществляемый совместно с подопечным. Он не тот, кто заменяет усилия по собственному поиску подопечного, но тот, кто наравне с ним совершает усилие по поиску способа передачи культурного содержания тому, кто ищет его (содержание) как опору в овладении собой.

В. Б. Шкловский так опишет свою бонну – Эмилию Петровну (воспоминания относятся к 90-м годам XIX в.): *«Появилась Эмилия Петровна из города Нарвы. Бонн выбирали по объявлениям. ... Эмилия Петровна рассказывала мне про Нарву, про узкие улицы, высокие стены, рынки, на которых продаются сливки... Эмилия Петровна в длинной черной выгоревшей юбке сидит на венском стуле, читает вслух Жюль Верна. Она читала мне до хрипоты о капитане Немо, о капитане Гаттерасе, о Паганеле, Паспарту и паровом слоне... Я слушал романы будущего и верил, что оно уже существует где-то далеко... Я просидел на полу, как мне кажется, годы, плыл с кораблями Жюль Верна, шел пустынями с романами Густава Эмара. Дороги были сказочнее сказок Афанасьева, и я их прошел» [18]*

Можно утверждать, что гувернерство было (с XVIII века) и продолжает оставаться в России формой элитного образования для тех, кто претендует на внесение своего вклада в культуру или на профессионализацию, требующую индивидуализированного отношения к культуре и высокого культурного потенциала.

Примечания

1. Ключевский В.О. Курс русской истории. Ч. 5. М., 1937. С. 213.
2. Булкин А.П. Изучение иностранных языков в России (социокультурные аспекты) // Иностранные языки в школе. 1998. № 3. С.16-20; № 4. С. 30-32.
3. Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. Культура как система. М.,1998. С. 71, 152-153, 280-281.
4. Сказание о начале славянской письменности. М.,1981. С.71-73; Памятники древнерусской церковно-учительской литературы / Под ред. А.И. Пономарёва. Вып. 2. Ч. 1. С. 69; Федорова М.Е., Сумникова Т.А. Хрестоматия по древнерусской литературе. М., 1986. С. 80-81.
5. Шагинян М.С. Человек и время. История человеческого становления. М., 1980. С. 121.
6. Лотман Ю.М. Пушкин. СПб., 1995. С. 495-504.
7. Фонвизин Д.И. Сочинения. М.,1981. С. 221.
8. Новиков Н.И. Избранное. М.,1983. С. 347-348.
9. «Недоросль». Д. 1. Явл. 6.

Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой / Ред. Л.П. Клубукова, В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – Вып. 6. – 116 с. ISBN 5-89209-357-3

10. Там же. Д. 3. Явл. 8.
11. Дружинин А.В. Повести. Дневник. М., 1986. С. 70-83.
12. Бенуа А.Н. Мои воспоминания: В 2 т. Т.1. М., 1990. С. 386-391.
13. Добролюбов Н.А. Собрание сочинений: В 3 т. Т.1. М., 1950. С. 170-189.
14. Шагинян М.С. Указ. соч. С.89-90.
15. Бунин И.А. Повести. Рассказы. Л., 1980. С. 431-433.
16. Гарин-Михайловский Н.Г. Детство Тёмы. Гимназисты. М., 1981. С. 18-19.
17. Герцен И.А. Сочинения: В 9 т. Т.4. М., 1956. С. 50.
18. Шкловский В.Б. Собрание сочинений: В 3 т. Т.1. М., 1973. С. 38-40.