О.А. Верещагин

Языковая деятельность и языковая компетентность: социально-педагогический ракурс

Одним из апологетов «лингвистической революции» в современной философской культуре является Людвиг Витгенштейн, в творчестве которого максимально актуализирована идея языкового характера и языковой природы мышления. Педагогические новации Витгенштейна имплицированы в его концепции языковой деятельности и языковой компетентности. Ряд современных исследователей [3] полагают, что языковая деятельность и языковая компетентность у Витгенштейна рассматриваются в более общем контексте «языковых игр» как режимов производства истинного знания.

Ключевым термином, введенным в рассмотрение Витгенштейном, является термин «языковая игра»: «Весь процесс употребления слов в языке можно представить в качестве одной из тех игр, с помощью которых дети овладевают родным языком. Я буду называть эти игры «языковыми играми» и говорить иногда о некотором примитивном языке как о языковой игре» [1, с. 83].

В следующем фрагменте Витгенштейн еще более четко проясняет нам деятельностный компонент концепта «языковая игра»: «Термин “языковая игра” призван подчеркнуть, что говорить на языке – это компонент деятельности или форма жизни» [1, с. 90]. Очевидно, что в приведенном определении нас в значительно большей степени интересует не его содержательный аспект, а употребление слова «язык» в устойчивом словосочетании «говорить на языке». Причем иногда тот же термин используется в более строгом смысле, как, например, в приведенном ранее определении «языковой игры». Однако ни в одном случае Витгенштейн не дает определения языка и не говорит, что он понимает под этим термином. Это позволяет

предположить, что Витгенштейн пытался элиминировать термин «язык» из научного лексикона и построить «теорию языка», основанную на другой понятийной системе, системе, постулирующей активную роль языковых структур в познании и ведущее значение языка в когнитивной сфере.

Сфера педагогики и система образования как организующий ее институт также не обойдена вниманием Витгенштейна, который в своих работах неоднократно приводил примеры языковых игр, возникающих и функционирующих в процессе обучения. Более того, в работе «О достоверности» в качестве едва ли не главной задачи педагогической практики им рассматривалась задача обучения языковой деятельности, то есть правильному употреблению слов. Участие в языковой игре под названием «обучение» необязательно служит решению задач достижения понимания или научения принципиально новым навыкам, но свидетельствует скорее о стремлении научить усвоению «правил игры». Как отмечал Витгенштейн, «если я ошибаюсь в неком утверждении, то это не делает бесполезной игру» [2, с. 400] или, несколько раньше, «нечто должно быть нам преподано как основа» [2, с. 376]. Иными словами, одна из фундаментальных задач педагогики – приучить обучаемого к режиму производства и функционирования того, что считается истинным знанием, а если учесть рассмотрение Витгенштейном значения как употребления, то к правильному применению слов, пользование которыми свидетельствует о существовании этого знания. «Судить так я научен с детства. Это и есть суждение. Так меня научили судить; это научили признавать в качестве суждения» [2, с. 127–128].

Однако процесс обучения языку или научения знанию как правильному пользованию словами основан на принципиально важном для данного процесса факте доверия обучаемого обучающему. «Ребенок учится благодаря тому, что верит взрослому» [1, с. 370],– отмечает Витгенштейн. Тем самым он полагает, что достоверность является одним из важнейших

условий языковой игры и языковой деятельности вообще. По Витгенштейну, достоверности научаются, что позволяет рассматривать ее как один из видов языковой игры, лежащий в основе других игр, сущность этой языковой игры в общем-то определяет основу языковой коммуникации, позволяя субъекту коммуникации проникнуться доверием к словам. То есть одной из фундаментальных задач педагогической практики является введение обучаемого в контекст достоверности, лежащей в основе повседневного использования языка вообще и существования знания как формы репрезентации истины в частности. Как отмечает Витгенштейн, утверждение «я знаю что-либо» «является истиной лишь постольку, поскольку составляет незыблемую основу языковых игр» [2, с. 343]. Тем самым Витгенштейн предположил, что истина представляет собой то, чем можно пользоваться, устанавливая, таким образом, не логический или онтологический, но скорее «инструментальный», прагматический характер истины. Причем прагматический в лингвистическом смысле: истина делает речь возможной и в некотором смысле даже полезной. Заметим, что именно такой нетрадиционный подход к истине сближает Витгенштейна с позицией Фуко, который отмечал, что «под “истиной” следует понимать совокупность процедур, упорядоченных и согласованных с целью производства, узаконивания, распределения, введения в обращения того, что высказано».

Участие в языковых играх по поводу достоверности гарантирует вменяемость субъекта, его разумность и «здравость» его суждений, а фактически ту же самую «степень доверия» словам. То есть языковые игры по поводу достоверности определяют, в том числе, и уместность сомнения как такового. На основании способности и желания субъекта принять участие в той или иной языковой игре может делаться вывод о его вменяемости вообще. Языковая игра задает «уместные обстоятельства» для достоверных и недостоверных суждений. Однако единого логического правила установления здравомыслия нет и вердикт

выносится лишь на основе результата длительного разыгрывания серии языковых игр в образование и достоверность.

Как мы уже отмечали, именно в работе «О достоверности» Витгенштейн сказал, что «значение слова есть способ его употребления», но в следующей же фразе он связал способ употребления с процессом усвоения, осуществляемого в ходе языковой игры. Тем самым процесс научения языковой игре неотделим от процесса усвоения правил как таковых. Подтверждаем сказанное выше: языковая игра может научить не только использовать те или иные слова, но и использовать слова вообще, то есть не только усовершенствовать языковую деятельность субъекта за счет расширения его словарного запаса, но и сделать саму эту деятельность возможной.

Особенность подхода Витгенштейна к языковой деятельности состоит также и в том, что языковые игры, составляющие ее, принципиально несоизмеримы. Именно эта несоизмеримость предполагает сосуществование разных задач, функций и структуры языковых игр при одном и том же лингвистическом материале. Что же делает возможным сосуществование различных языковых игр в совокупной коммуникативной деятельности? С одной стороны, то, что Витгенштейн называл семейным сходством (хотя бы наличие общего лингвистического материала и наличие ряда общих признаков, например, присутствия субъекта коммуникации). С другой – способность к встраиванию более простых языковых игр в более сложные и, наоборот, к разделению сложных языковых игр на несколько более простых. Так или иначе один «ход» или действие в языковой игре может послужить основой для разворачивания новой языковой игры со своими правилами и ходами. Кроме того, у всех языковых игр есть некая единая основа — прагматика, то есть осуществление некоторых действий при помощи лингвистических элементов, что делает возможным включение реальности в лингвистическую деятельность. Таким образом, Витгенштейн показывает, как лингвистический и нелин-

гвистический аспекты могут сосуществовать в человеческой деятельности – только при помощи языковой игры.

Проблемы сосуществования лингвистического и нелингвистического факторов в человеческой, в том числе и педагогической, деятельности ставил перед собой и М. Фуко, исследуя закономерности организации социокультурной деятельности. По мнению Фуко, эти закономерности были подобны регулярностям языка.

Можно выделить некоторые сходные моменты в концепциях Витгенштейна и Фуко, позволяющие говорить о сходстве их взглядов как на лингвистическую деятельность, так и на коммуникативную практику в целом. Прежде всего, нам следует выделить понятие дискурса, концептуально проработанное Фуко в книге «Слова и вещи. Археология гуманитарных наук» [5], позволяющее соединить лингвистическую и нелингвистическую деятельность в рамках одного концепта. Фактически данное понятие концептуально близко понятию «языковой игры», предложенному Витгенштейном и играющему сходную роль в описании коммуникативных практик. По нашему мнению, можно утверждать, что оба этих понятия предназначены для описания возможностей сосуществования и принципиальной неразделимости лингвистического и нелингвистического аспектов коммуникативной практики, то есть социокультурной деятельности как таковой. Кроме того, сходство в концепциях рассматриваемых нами авторов состоит также и в том, что участие в коммуникативной деятельности в некотором роде является «обязанностью» субъекта, то есть человек обречен на то, чтобы принимать участие в своих или чужих языковых играх, или на то, чтобы быть включенным в тот или иной дискурс.

Воля субъекта при таком подходе даже не является предметом рассмотрения, так как, отказываясь от одной, своей, языковой игры, тем не менее попадаешь в какую-нибудь другую, чужую, по преимуществу. Это то, что в терминах Фуко можно

охарактеризовать как тотальность дискурса. Однако под этим термином можно понимать также и то, что дискурс, как и языковая игра, позволяет встраивать в себя другие, более простые дискурсы и может быть встроенным в дискурс более высокого уровня (например, такой дискурс, как урок, может включать в себя дискурсы ответа или диктанта и, в свою очередь, входить в состав такого дискурса, как школьное обучение). Строго говоря, выделение одного дискурса, так же как и отдельной языковой игры, невозможно по нескольким причинам. Прежде всего, ничто не запрещает лингвистическим единицам или другим составляющим некой языковой игры входить и в состав других языковых игр. Кроме того, действенность той или иной языковой игры зачастую оправдывается (подкрепляется) другими языковыми играми. Используя предыдущий пример, заметим, что урок имеет смысл при наличии легитимного процесса образования как такового. Из этого следует, что совокупность языковых игр имеет очень важную функцию: легитимировать входящие в нее языковые игры. «Нас учат суждениям и их связи с другими суждениями. Убедительной становится для нас лишь целокупность суждений. Начиная верить чему-то, мы верим не единичному предложению – целой системе предложений. И очевидной для меня делается не единичная аксиома, а система, в которой следствия и посылки взаимно поддерживают друг друга». Данное положение в полной мере относится не только к витгенштейнианской концепции коммуникативной деятельности, но и к концепции Фуко.

Однако концепты языковой игры и дискурса оказались на «пересечении» исследовательских стратегий Витгенштейна и Фуко. Дело в том, что предметом интереса Витгенштейна был вопрос о том, как языковая игра делает возможными различные формы коммуникации вообще и само знание в частности. Общий вывод, по его мнению, состоит в том, что под знанием понимается способность к участию в различных языковых играх, то есть расширение знания субъекта позволяет ему при-

нимать активное участие в большем количестве языковых игр или, иными словами, правильно употреблять больше слов. Попутно заметим, что под «знанием» Витгенштейн понимал определенную способность субъекта вступать в осмысленную коммуникацию.

Но Фуко же исследовал в основном те проблемы, которые лежали вне поля интереса Витгенштейна. Прежде всего, его интересовал вопрос о формах организации и развертывания дискурса в социокультурной деятельности вообще и в процессе коммуникации в особенности или, если переформулировать вопрос в терминологии Витгенштейна, по каким закономерностям в обществе разыгрываются языковые игры и как субъект становится их участником, и что при этом происходит с самим субъектом. И еще один вопрос, поставленный Фуко совершенно по-иному, это вопрос о статусе знания. Предельно упрощая Фуко, можно сказать, что под знанием в его концепции понимается все то, что может приобрести форму текста, будучи высказано тем или иным образом. Поэтому дискурс должен, с одной стороны, производить знание о субъекте, а с другой стороны, определять отношение субъекта к знанию, то есть как подтверждать его право на те или иные высказывания, так и на получение того или иного знания. Особенность концепции Фуко состоит как раз в том, что знание, право на него и обязанности по отношению к нему неразделимы, именно поэтому знание неотделимо от власти. Тем самым власть сводится, в том числе, и к праву на получение необходимого знания о субъекте, а субъект оказывается перед необходимостью эти знания о себе давать. Мы приходим к парадоксальному на первый взгляд выводу, что язык представляет собой не только способность, но и обязанность вступать в коммуникацию.

В этом контексте приобретает актуальность еще один момент концепции Фуко, касающийся рассмотрения так называемых дисциплинарных пространств. Наиболее полно эта

тема была проработана им в книге «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы» [4, с. 479], в которой указывается, что процесс организации получения знания о субъектах неотделим от процесса организации телесных практик. Фактически, можно получать знания лишь о тех субъектах, тела которых организованы в определенные регулярности. Как следует из названия книги, данное предположение доказывалось на примере, прежде всего, пенитенциарных заведений, условно говоря, «пространств наказания»; однако Фуко именно в данной работе упоминал и о пространствах воспитания и обучения (поскольку воспитание связано с наказанием), и о пространствах лечения (поскольку лечение зачастую связано с изоляцией), выделяя следующие черты дисциплинарного пространства: организация пространственного распределения тел субъектов, тотальный контроль над их деятельностью и перемещениями, организация процесса развития (за счет введения контрольных испытаний), оптимизация действий за счет временной и пространственной организации. Это, собственно, и есть черты дисциплины. Ее назначение, прежде всего, формировать послушные, или подвластные, тела, то есть такие тела, которые в будущем будут оптимально вписываться в другие дисциплинарные пространства: военной службы, рабочего места, социальной иерархии и т. д.

Подводя итог формирования нового типа образовательной системы, Фуко отмечает, что «школьное пространство стало функционировать как механизм обучения, но также надзора, иерархии и вознаграждения». Можно заметить, что примеры, приводимые Фуко из реальной практики регламентации педагогической деятельности, зачастую напоминают примеры простейших языковых игр, приводимых Витгенштейном, что наводит нас на мысль о том, что дисциплинаризация субъекта также происходит в процессе языковой игры. Таким образом, общность воззрений Витгенштейна и Фуко на языковую деятельность имеет место на разных уровнях: как на уровне эле-

ментарной языковой игры, так и на уровне тотальности системы коммуникативных практик.

В любой реальной коммуникативной деятельности можно выделить элементы целого ряда языковых игр. Иными словами, в ходе осуществления коммуникации ее участник принимает участие сразу в нескольких языковых играх и оказывается встроенным сразу в несколько дискурсов. Это неудивительно: оба этих понятия являются некоторыми моделями коммуникативной деятельности. Фуко же говорит также и об особых дискурсивных механизмах, позволяющих осуществлять коммуникативную деятельность в рамках существующей или господствующей дискурсивной системы. Прежде всего, формируется целый ряд определенных языковых игр или дискурсивных процедур, выявляющих как желание, так и способности субъектов принимать в дискурсе участие. Причем эти способности и желания могут тестироваться в рамках одной дискурсивной процедуры, хотя для анализа каждого из компонентов может существовать своя процедура. Чаще всего они сосуществуют, но выделить их можно. Способности проверяются в ходе дискурсивных процедур по добыче знания о субъектах. Это медицинские, образовательные, юридические (в смысле, паспортно-прописочно-регистрационно-экзаменационно-архивные языковые игры) языковые игры, то есть те игры, где формируется знание о способностях или пригодности. Но есть еще и другие языковые игры, проверяющие намерения или благонадежность субъектов. Подразумевается, что в этих играх может успешно участвовать любой желающий, все дело лишь в его намерении. То есть в этих играх выявляется, условно говоря, благонадежность. Именно в таких модусах существуют идеологический и религиозный дискурсы. Обе группы игр могут осуществляться в рамках одной более сложной игры. Это и является основным назначением дисциплинарных пространств – мест, где, как мы уже отметили, действуют правила той или иной языковой игры, причем действуют неукоснительно. К таким более слож-

ным играм-дискурсам можно отнести и образование – как одну из областей коммуникативной практики. В то же время в рамках определенного дисциплинарного пространства может осуществляться несколько различных дискурсов, в ходе которых проверяются и развиваются способности, усваиваются необходимые знания; сами знания так же, как и ученики, проверяются на усваиваемость, собираются сведения о здоровье как телесном, так и душевном, проверяется благонадежность, осуществляется практика наказаний и формируется сама восприимчивость к ним. В качестве участника дискурса, в отличие от языковой игры, в полной мере выступает не только лингвистический субъект, но и тело как таковое.

Любая педагогическая практика имеет в своей основе комплекс неких языковых игр, позволяющих по-новому соотносить реальность с лингвистической деятельностью как обучаемого, так и обучающего. При этом если обучаемый, в частности, учится как новым правилам, так и усвоению правил вообще, то игра обучающего состоит в производстве того, что Фуко мог бы охарактеризовать как некое знание по поводу способностей к участию в общеобязательных языковых играх (или дискурсивных процедурах, в терминологии самого Фуко), желаний и намерений в них вступать, а также по поводу результатов участия в них. Произведенное знание сводится к составлению документов (аттестатов, характеристик, отчетов), в которых будут отражены сведения об определенных показателях, характеризующих всех участников игры, то есть об их успеваемости, поведении, прилежании, а также об их профессиональной квалификации. Мы видим, что учитель не только формирует знание об учениках, но и сам является тем объектом, знание о котором должно быть сформировано. Причем те же самые документы («тексты» в терминологии Фуко) должны характеризовать и квалификацию самого учителя, поскольку для их составления требуются определенные умения. В частности, именно по этой причине система образования оказы-

вается весьма инертной к нововведениям. Дело вовсе не в том, что педагоги не способны или не желают воспринять те или иные новые методики обучения. Просто эти новые методики оказываются неприспособленными к определенным и давно устоявшимся стандартам производства знания или, точнее, они ориентированы на развитие другого, «не того» знания. Они, скорее, развивают знания учеников, но совершенно не приспособлены к формированию знания об учениках. То есть то, чему ученика можно научить, далеко не всегда можно оценить, а это в рамках всех существующих систем образования (дисциплинарных пространств) совершенно недопустимо.

Список литературы

1. *Витгенштейн Л.* Философские работы. М.: Гнозис, 1994.

2. *Витгенштейн Л.* О достоверности. М.: Изд-во иностранной литературы, 1988.

3. *Смирнов А.В.* Педагогика и философия языка // Коммуникация и образование. Сборник статей / Под ред. С.И. Дудника. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004.

4. *Фуко М.* Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999.

5. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. М.: Изд-во «Прогресс», 1977.