

УДК 130.2; 124.2; 37.01

С. В. Волкова

*Петрозаводский государственный университет,
Санкт-Петербургский государственный университет*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЛОСОФИИ Ж. ДЕРРИДА

Опираясь на ряд отечественных и зарубежных исследований, эксплицируется образовательный потенциал философии Ж. Деррида. В качестве эмпирического материала задействованы примеры из практики преподавания иностранного (английского) языка в школе. В процессе анализа демонстрируется, что массовая практика обучения иностранному языку выстраивается на основе логоцентризма, в рамках которого учитель выступает конечным и верховным носителем истины как правильности представлений. Показано, что слабое место подобной практики – невнимание к языку как средству личностного развития человека. Отталкиваясь от ключевых для философии Деррида понятий деконструкции, восполнения и различения, строится вывод о необходимости более активного внедрения в практику такой модели обучения иностранному языку, в рамках которой ученик выступает субъектом интерпретаций. Эта модель, направленная на поиск и порождение учащимися смыслов и основанная на принципе диалога культур, отвечает сущностным потребностям человека в самопонимании и самовыражении.

Деконструкция, восполнение, интерпретация, образование, иностранный язык, смысл, личность

Вот уже несколько десятилетий в науке наблюдается активный подъем интереса к междисциплинарным исследованиям. На сегодняшний день одной из активно развивающихся сфер, притягивающих внимание и концентрирующих в себе усилия философов, педагогов, психологов и др., оказывается образование. Размышления автора настоящей статьи будут разворачиваться в русле философии образования, а целью ее является экспликация образовательного потенциала философии Ж. Деррида. Обращение к этой фигуре не случайно. Как показывают размышления многих теоретиков и практиков образования рубежа XX–XXI вв., современный человек нуждается не в привычном образовании своей личности посредством научения, т. е. передачи знаний, но в образовании, которое предоставляет возможность обретения каждым учащимся смысла своего учения и жизни. Развитие такой тенденции в образовании А. Г. Асмолов предсказывал еще в 1984 г., замечая, что на смену существующим педагогическим технологиям придет смысловая педагогика [1]. Потребность современного человека в личностно-смысловой направленности образования делает необходимым не только практическую разработку условий, направленных на актуализацию смыслопоисковой деятельности в обучении, но и поиск соответствующей этой задаче философской основы, ибо именно в философии осуществляется фундаментальное осмысление идеалов образования и человека. Полагаем, что идеи Ж. Деррида имеют в данном отношении непреходящее значение, ведь темы смысла, интерпретации, понимания получили в его философии приоритетное освещение.

В качестве эмпирического материала, призванного проиллюстрировать ключевые идеи философии Деррида, в статье будут использованы примеры из нашего опыта преподавания иностранного (английского) языка в школе. Выбор иностранного языка в качестве рабочей площадки для экспликации идей Ж. Деррида не случаен. Давно замечено, что специфика иностранного

языка выступает для многих обучающихся основанием для критического и даже отрицательного к нему отношения. Как заметила в свое время И. А. Зимняя: «Изучение иностранных языков характеризуют нередко как самое бесцельное занятие, поглощающее <...> у ученика больше времени и сил чем любое иное» [2, с. 36]. Мы надеемся, что вовлечение в сферу философии образования идей Ж. Деррида будет способствовать выработке и распространению таких моделей обучения, которые оптимизировали бы у учащихся интерес к изучению иностранного языка.

Главный образовательный посыл философии Ж. Деррида выявляется при соотнесении ее с новоевропейскими, просвещенческими представлениями о человеке как субъекте-носителе разума. Формирование подобного рода субъекта осмысливается как процесс приобщения человека к культуре, при этом образованию отводится главная роль. Именно благодаря процессам обучения инстинкты уступают место разуму, природа подчиняется культуре. Что касается разума, то главным для него требованием оказывается не пропускать в себя ничего из того, что было бы ему неподконтрольно, не полагать своим содержанием ничего того, что не было бы результатом его самодетерминации. Речь, таким образом, идет об автономном, самодостаточном разуме.

Именно этот образ разума оказывается предметом критики Деррида, обращенной в адрес западного логоцентризма. Главным средством завоевания разумом автономии и самодостаточности выступает рефлексия. Выполнение рефлексивных процедур предполагает обретение разумом некой центральной позиции, точки тотального, всеобщего обозрения собственных содержаний. Для Деррида, однако, такая точка является условной, фиктивной. При этом устойчивость этой иллюзии объясняется свойственным западноевропейской культуре фоноцентризмом. В самом деле, для разума стремиться к рефлексивной прозрачности означает расширять область самоотчета, устанавливать свое содержание в максимальной открытости и близости к себе. Речь, голос как раз и оказываются удобной формой этой близости, интериорности содержания сознанию. Так, с одной стороны, в потоке речи акустический образ слова – означающее как бы растворяется, выводя на передний план означаемое – мысль, понятие в их мнимой самоданности. С другой стороны, говорящий субъект находится под влиянием своей выразительной активности. Ему представляется, что слова не покидают его и принадлежат именно ему [3, с. 94–115].

И все же точка внешней обозримости разумом своих содержаний является скорее позицией идеальной, а не реальной вневходимости и более соответствует желаемой цели, а не действительному результату. Как пишет Деррида, «... субъект может слышать или говорить с собой <...> и создавать сферу не “его собственного”» [3, с. 105]. Другими словами, и в рамках рационально-рефлексивной точки зрения может сказываться влияние неявных, неэксплицированных посылок. Таким образом, следуя Деррида, смысл образовательных усилий и практик состоит не просто в замещении чувственно-импульсивного синкритизма дифференцированной аналитикой умозрения, но в научении навыку дистанцирования внутри самой рациональной аналитики. Речь идет о навыке обнаружения за рационально сконструированной картиной мира неявных предпосылок этого конструирования и понимания вариативности этих предпосылок. Можно сказать, что общий смысл образования заключается в развитии потребности и навыка деконструкции, т. е. «пересобирания» оснований своего мышления. При этом, на наш взгляд, в логике функционирования деконструкции существует два момента, интересные с точки зрения образовательной перспективы. Это интерпретация и восполнение. Раскроем их смысл на примере обучения и преподавания иностранного (английского) языка в школе.

С точки зрения Ж. Деррида, говорит субъект или пишет, и в том и в другом случае он, артикулируя мысли, дан себе через язык. При этом в самом процессе употребления языка акти-

вируются исторически сложившиеся и осевшие в языке мыслительные привычки, стандарты, которые принадлежат не говорящему (или пишущему), а тому социокультурному целому, к которому он принадлежит. В этой связи иллюзорным является сам факт, что именно и только субъект является центром, учреждающим значения. Коль скоро субъект вписан в широкий социокультурный контекст, то артикулируемые им означающие репрезентируют не только те означаемые, которые желает репрезентировать он (и в которых он отдает себе отчет), но и те, которые уже связывались с этими означающими другими социальными, культурными субъектами. Таким образом, в зависимости от того, осознает или нет субъект эту языковую предпосылочность, перед ним открываются две возможности. Если в рамках первой он отдает отчет в том, что диапазон значений его речи (устной или письменной) не тождественен тем, которые он с ней связывает, то в рамках второй он таким осознанием не обладает. Соответственно, если в рамках первой возможности субъект относится к собственной речи как к открытому для интерпретации тексту, то в рамках второй он полагает, что репрезентируемые им значения, речь исключают возможность какого-либо опосредования, дополнения со стороны других значений и являются как бы калькой, слепком с самой реальности.

Какая из этих двух возможностей наиболее часто реализуется в практике преподавания иностранного языка? На наш взгляд, ключом к ответу на поставленный вопрос может послужить отношение школьных учителей иностранного языка к проблемному методу обучения. В рамках данного метода предлагаются задания, выполняя которые ученики высказывают инициативу, обмениваются смыслами, выражают собственные суждения. Метод предоставляет богатые возможности для реализации смыслосозидающей активности учащихся и, как правило, вызывает у них интерес. Характерно, однако, что чем больше внимания учителя уделяют исправлению ошибок в высказываниях учащихся, тем менее заинтересованным становится участие школьников в дискуссии. В этом смысле в давнем противоречии между смысловой деятельностью учащихся, свободой самовыражения в языке и грамматической правильностью учителя часто отдают предпочтение грамотности (ассигасу), а не свободным высказываниям (fluency), артикуляции собственного видения и личному отношению.

Как явствует из этого примера, залогом успеха на уроке выступает учитель, а сам образовательный процесс трактуется как процесс, в котором педагог «ведет учащихся», активно и регулярно вмешивается в их работу, побуждает, добивается, исправляет и навязывает. Такое понимание отражает вторую из упомянутых выше возможностей, а именно положение о том, что субъект, в данном случае учитель, выступает конечным носителем истины как правильности представлений. Для подобного понимания, составляющего основу централизованного на учителе подхода к обучению, очень трудно обнаружить факторы, необходимые для реализации школьниками своего личностного начала, факторы, способствующие разворачиванию актов самопонимания, самовыражения на уроке. Вместе с тем, как показывают исследования, несмотря на многообразие практикуемых преподавателями способов педагогического воздействия, вне развития форм смысловой активности школьников их учебная деятельность не может стать основой их личностного развития [4], [5]. В этой связи интересно промоделировать обучение иностранному языку, исходя из другой возможности, имплицитной в философии Деррида, а именно из возможности человека (в данном случае ученика) как субъекта интерпретации. Этому положению, мы считаем, адекватна такая модель обучения, которая направлена на поддержку процесса поиска и порождения учащимися смыслов. Проиллюстрируем сказанное с помощью примера из опыта нашей собственной практики преподавания ино-

странного (английского) языка школьникам [6]. Учащимся девятого класса было предложено задание на перевод ряда идиоматических выражений. Приведем некоторые варианты переводов, при этом в скобках указан адекватный перевод этих выражений на русский язык.

1. I feel like a cup of tea (Я хотел бы выпить чашечку чая).

«Я чувствую себя полной сил», «Я чувствую себя как рыба в воде», «Я чувствую себя как выжатый лимон».

2. He is all thumbs (У него все из рук валится).

«Он заблуждается», «Он классный», «Он находится под чьим-либо влиянием».

3. They are like chalk and cheese (Они такие разные).

«Они живут как огонь с водой», «Они как кошка с собакой», «Они не похожи как день и ночь».

4. He is run down (Он валился с ног от усталости).

«Он привык идти напролом», «Он размазня», «Он устал».

На наш взгляд, представленные учениками переводы-толкования согласуются с воззрениями Деррида на природу смысла. В самом деле, если в рамках логоцентрической метафизики усмотрение смысла завершается обнаружением единящего единства или центра в некоем множестве элементов, то для Деррида за центрацией следует децентрация, а именно демонстрация того, что смысловой центр обязан своим отсечением или ослаблением одних элементов (или связей между ними) в угоду другим [7, с. 445–446]. Считая неоправданной абсолютизацию момента самотождественности в понимании смысла, Деррида рассматривает последнее как «след» – объект, неизбежно отмеченный печатью различия и вовлеченный в процесс «становления-себе-иным». По сути подобная трактовка смысла близка свободной игре слов, однако было бы ошибочно видеть в ней просто реабилитацию хаоса, неприемлемого в образовательном процессе. В действительности актуализация смыслотворческой активности в процессе обучения невозможна вне раскрепощения учащихся, без элиминации внутренней установки учеников на поиск единственно правильного, безальтернативного способа передачи мысли. В этой связи полагаем, что идея свободного, игрового интерпретирования дала положительные результаты: школьники активно включались в поиск смысла предложенных им выражений, максимально реализуя возможности своего творческого, личностного потенциала. При этом сама возможность безбоязненно артикулировать собственное видение, понимание той или иной фразы вызывала эмоциональное удовлетворение учащихся и служила основой формирования положительного отношения к процессу изучения иностранного языка.

Теперь что касается второго момента в логике деконструкции – восполнения.

Если обратиться к вопросу мотивации изучения иностранного языка, то, наверное, один из самых распространенных ответов школьников на вопрос, зачем они изучают иностранный язык, гласит: иностранный язык может пригодиться мне в жизни. Действительно, сегодня в глобализирующемся мире вполне естественно и оправданно полагать, что знание иностранного языка может оказаться полезным в профессиональной деятельности, туристической поездке, в общении с зарубежными друзьями, партнерами, сверстниками. Коррелятом и продолжением логики учащихся является позиция учителей. В массовом опыте преподавания иностранного языка превалирует центрированный на учителе подход, который является отражением репродуктивного обучения, построенного по принципу «учитель транслирует знание ученикам и получает их назад в виде ответа». При этом критерием профессио-

нальной эффективности работы учителя считается прежде всего корректное с грамматической точки зрения высказывание его учеников. Не отвергая ценности грамматической правильности, хотелось бы, однако, заметить, что доминирование прагматической ориентации школьников и учителей обнаруживает в массовом преподавании иностранного языка некий требующий восполнения изъян. Обратимся вновь к высказываниям школьников, отвечающих на вопрос, с какой целью они изучают иностранный язык [6].

- Я учу язык, потому что хочу знать грамматику.
- Со знанием иностранного языка легче найти работу.
- Изучение иностранного языка помогает мне лучше понять культуру другого народа и разобраться в самом себе.

Судя по последнему высказыванию, у учащихся существует потребность в иностранном языке как средстве личностного, духовного развития, и именно эта потребность чаще всего оказывается той незаполненной пустотой, которая свойственна традиционной практике обучения и которая нуждается в деконструктивистской логике восполнения. Безусловно, нехватка понимания потенциала иностранного языка как средства духовного развития является не просто результатом распространения в массовой образовательной практике так называемого централизованного на учителе подхода. На уровне философских оснований она есть следствие разновидности логоцентризма – субъектоцентризма. Сформировавшаяся в рамках новоевропейской философии категория субъекта обозначала не только автономный, рефлексивно прозрачный (автореферентный) разум, но и предполагала допущение универсальной, вечной и неизменной «человеческой природы» [8, с. 103–105]. Критика логоцентризма сопровождается у Деррида утверждением такой концепции индивида, в которой «человеческая природа» не предпослана ходу социально-исторического процесса, а самим этим процессом формируется и обуславливается. Для такого индивида не подходит термин субъект, если под ним понимать устойчивое, неизменное, равное себе основание. Речь скорее идет о так называемом «деконструируемом субъекте» – индивиде, который воспринимает собственную культурную идентичность не как наличную и самодостаточную, а напротив, требующую восполнения со стороны других культур.

Полагаем, не будет преувеличением сказать, что среди многих дисциплин именно иностранный язык должен отвечать этой логике восполнения, и было бы важным указать на такие формы обучения, которые поддерживали бы эту логику, побуждали бы учащихся претерпевать становление-себе-иным. Безусловно, общей чертой таких форм обучения должно стать построение образовательного процесса на основе диалога отечественной культуры и культуры народа изучаемого языка. В рамках этого диалога культур особую ценность будут представлять виды деятельности, которые, с одной стороны, способствуют углубленному пониманию самих себя, а с другой стороны, побуждают к трансцендированию пределов своего языка, культуры, стимулируют самоопределение в пространстве культуры другой страны, народа.

К числу таких видов деятельности можно отнести прежде всего проблемное обучение на уроках иностранного языка. Учитывая распространенность в современном образовательном пространстве мультимедийных технологий, можно привести в качестве примера организацию и просмотр на уроке сюжетов, которые, с одной стороны, содержали бы материал о разнообразных сферах жизни иноязычной культуры, а с другой – служили бы поводом для понимания и осмысления отечественной культуры и самих себя в диалоге с этой иноязычной культурой. Организация преподавателем дискуссии вокруг просмотренного сюжета позволила бы учащимся актуализировать темы, которые значимы для них «здесь и сейчас», проблемы, которые порожд-

дены в результате процесса осмысления видеосюжета. При этом важно, что при наличии проблемы для дискуссии исчезает «говорение ради говорения», и высказывания учащегося оценивается не столько по количеству грамматических ошибок, сколько по коммуникативной ценности и глубине мысли. Значимо также и то, что дискутируемые проблемы не требуют от учащихся однозначных суждений, напротив, скорее ведут к отказу от стереотипных мнений, побуждают к открытию собственных смыслов, генерированию личного видения обсуждаемой темы.

Безусловный интерес и пользу для освоения деконструктивистской логики восполнения представляет также использование на уроках иностранного языка поэзии. Поскольку учащиеся в процессе работы с поэтическим материалом сталкиваются с проблемой невозможности буквального, дословного перевода художественного текста, они оказываются перед необходимостью осваивать то, что Деррида назвал опытом «различАния» (difference) [9, с. 188–192]. Это понятие маркирует такой механизм сигнификации, при котором каждое понятие никогда не наличествует само по себе; каждое понятие встроено в цепочку или целое, в рамках которого оно отсылает к другим понятиям через постоянную игру различий. По сути дифферанс обозначает в процессе сигнификации два элемента: элемент процессуальности, пролиферации смысла, и элемент временной задержки, отсрочки, т. е. откладывания конечного, абсолютного смысла. В то же время перевод иноязычного поэтического текста отвечает логике восполнения, ибо выводит ученика из границ наличного для себя сознания и вовлекает в диалогическое личностно-смысловое общение с воображаемым автором культурного текста. Сошлемся на пример из собственной педагогической практики. В таблице приводится стихотворение (а также близкий к тексту перевод-подстрочник), которое было предложено для самостоятельного перевода школьникам девятого класса [6].

Friendship.	Дружба.
Friendship buds and blossoms Like a summer in full dress, Friendship brings a harvest of joy and happiness, Friendship is sustaining Through winter winds and snows, Friendship can't be hoarded By being shared it grows.	Дружба зарождается и расцветает Как лето в ярких красках, Дружба приносит нам плоды радости и счастья, Дружба крепнет, пройдя Через зимние ветра и снега, Дружбу нельзя накопить Только будучи разделенной, она крепнет.

Представленные учениками варианты перевода заставили обратить внимание на следующее обстоятельство: всякий раз перевод требовал от учащихся приостанавливать уже сформировавшиеся связи между означающими и означаемыми, требовал приостанавливать отсылку означающего к тому означаемому, которое считается стандартным, привычным. Оживление процесса означения, выход за пределы устоявшихся смыслов имели следствием принесение в текст перевода личностных оттенков, нюансов. Так, выражение «brings a harvest of joy and happiness» передавалось в русском языке не просто «приносит плоды радости и счастья», а «дарит счастье и любовь», «дарит мгновенья любви и наслаждения». Эти и другие варианты переводов, казалось бы однозначных деталей не повторяются. В целом можно сказать, что для большинства переводов была характерна потребность выразить, восполнить свое Я через языковое творчество. Приведем один из таких переводов, единодушно признанный лучшим.

Дружба.

Дружба красками яркими
Цветет как летний сад,
Плоды ее – счастье и радость
Дружба не знает преград.
Дружбу впрок не накопишь
Она в сундуке пропадет,
Лишь, будучи разделенной,
Она крепче растет.

Обобщая сказанное, подведем итоги. Традиционно образование связывается не только с обучением, но и воспитанием личности. На какой образ личности выводит нас философия Ж. Деррида? Как мы видели, многие фундаментальные понятия французского философа – логоцентризм, фоноцентризм, деконструкция, восполнение, различение – отсылают к понятию языка и смысла. В этой связи один из главных образовательных смыслов, содержащихся в философии Ж. Деррида, – воспитание личности, чувствительной к языковой предпосылочности. В самом деле, в тот момент, когда некий субъект на уровне своего индивидуального сознания намеренно-волевым усилием соединяет означающие с определенными означаемыми (смыслами), он уже принадлежит объемлющему его социокультурному целому, в котором эти же самые означающие могут репрезентировать и другие означаемые (смыслы). Человек уже включен в культуру как некую глобальную совокупность текстов, и поэтому чрезвычайно важной оказывается потребность соотносить себя с этим культурным текстом. Осознание своей включенности в глобальный текст культуры, опосредованность им воспитывает самокритичность и открытость сознания новым феноменам, в том числе и таким, которые выходят за границы привычных смысловых ожиданий. Далее, обратим внимание, что философия Ж. Деррида не отменяет традиционную процедуру оценивания с ее оппозицией «правильное – неправильное». Просто преподаватель, в данном случае речь идет о преподавателе иностранного языка, должен не просто проверять соответствие высказываний ученика существующим грамматическим или синтаксическим нормам, а стремиться к тому, чтобы иностранный язык стал средством развития личности учащегося, чтобы в высказываниях учащихся претворялись личностно значимые для них смыслы. Мы полагаем, что разъединенность двух начал, а именно ориентации учащегося на языковую норму и поиска им себя, потребности выразить с помощью иностранного языка личностно значимые смыслы оборачивается симуляцией образовательного процесса, ибо сам учащийся оказывается в отчужденном от себя положении.

В целом концептуальный строй философии Деррида направляет нас к мысли, что в рамках преподавания и обучения иностранному языку должны занять лидирующее положение, по крайней мере, три идеи:

- идея смысла как начала имманентного бытию человека и понятия, способствующего наиболее адекватному описанию этого бытия;
- идея интерпретации как личностной функции, осуществляемой человеком в образовательном процессе;
- потребность в восполнении собственного Я посредством диалога культур в образовательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: Изд-во МГУ, 1984.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
3. Деррида Ж. Голос и феномен. СПб.: Алетейя, 1999.
4. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Педагогика понимания: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2007.
5. Зинченко В. П. Живое знание: психологическая педагогика: материалы к курсу лекций / Самара: Изд-во Самарского ГПУ, 1998.
6. Волкова С. В. Дидактические условия реализации учащимися личностных смыслов в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук / КГПУ. Петрозаводск. 2002.
7. Деррида Ж. Письмо и различие. М.: Академ. проект, 2000.
8. Перов Ю. В. Наследие Декарта в перспективе «мышления в ценностях»: сб. ст. / под. общ. ред. Ю. Н. Солониной. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1998. С. 87–109.
9. Деррида Ж. О грамматологии. М.: Ad marginem, 2000.

S. V. Volkova
 Petrozavodsk State University,
 Saint Petersburg State University

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF DERRIDA'S PHILOSOPHY

The study contributes to the development of the philosophy of education, which is a relatively young field of philosophical knowledge. The author aims to articulate more explicitly the educational potential of Derrida's philosophy, considering the research done in Russia and abroad. The author's teaching practice provided the empirical material for the study. In the analysis following the author shows that mass foreign language teaching practice is based on logocentrism, and the teacher acts as if he possesses the true knowledge of the accurate representation. The disadvantage of such practices is the lack of attention to language as a means of personal growth. Basing on such key concepts of Derrida's philosophy as deconstruction, supplement and differance, the author comes to the conclusion that there exists a need for more active implementation of such a model of foreign language teaching within which the student acts as a subject of interpretations. This educational model based on the principle of interculturalism aims to disclose and create meanings, meeting the essential personal needs of self-understanding and self-expression in the process of learning.

Deconstruction, supplement, interpretation, education, foreign language, meaning, personality