

## Деконструктивистский дискурс в дидактике США

*Григорий Данилович Дмитриев, доктор, профессор Университета Южной Джорджии (США), академик Академии педагогических и социальных наук Российской Федерации*

В предыдущих моих статьях (см. ШТ, 2007, № 3, 4) речь шла о конструктивизме в американской дидактике, где наряду с конструктивистским существует и деконструктивистский дискурс. Однако, если с первым вопросов, как правило, не возникает, то однозначного ответа на вопрос «Что обозначает понятие «деконструктивизм?» в мировой дидактике нет. Одни понимают под этим термином способ аналитического прочтения текста, другие — научную школу, третьи — отношение к чему- или кому-либо, четвёртые расценивают его как метод обучения или путь познания. Более точно перевести на русский язык это слово можно как переделывание уже имеющегося знания с добавлением какого-то нового элемента или качества, но никак не разрушение и не обыкновенная реконструкция этого знания, как иногда неверно трактуют этот дискурс некоторые исследователи и практики. Кстати, о том, что деконструкция — это не разрушение, постоянно напоминал в своих работах и «отец» деконструктивизма Жак Деррида. И об этом мне хотелось бы сказать в начале статьи, чтобы помочь читателю правильно понять эту теоретическую перспективу и практику. Профессор права Йельского университета Дж. Балкин рассматривает глагол «деконструировать» как синоним выражению «критически оценивать что-то». Профессор Б. Джонсон называет деконструктивизм специфическим видом аналитического чтения: «Деконструктивизм в действительности ближе всего к первоначальному значению слова «анализ», что этимологически обозначает «переделать»... Если что-то и разрушается при деконструктивном чтении, то это не текст, а претензия на безоговорочное доминирование одного способа обозначения текста над другим» (*Johnson, B. The critical difference. Chicago: University of Chicago Press, С. 48*). Ещё один исследователь Р. Сальдивар опре-

деляет деконструкцию как «демонтаж старой структуры, предпринятый с целью показать, что её претензии на безусловный приоритет — всего лишь результат человеческих усилий и, следовательно, могут быть подвергнуты пересмотру. Деконструкция не способна эффективно добраться до этих самых структур, предварительно не обнажив их и не позаимствовав у них для анализа все их стратегические и экономические ресурсы. По этой причине процесс деконструкции — это всего лишь предварительный и стратегически привилегированный момент анализа. Деконструкция никоим образом не предполагает своей окончательности в поиске истины и является предварительной в той мере, в какой она всегда должна быть жертвой своего действия» (*Saldivar, R. Figural language in the novel. The flowers of speech from Cervantes to Joyce. Princeton, N.J.: Princeton University Press. 1984. С. 150*). Таким образом, деконструктивизм можно охарактеризовать как пересоздание или повторное создание знания с новым смыслом и значением, отнюдь не исключающее первоначальное знание и не разрушающее его. Деконструктивистский анализ не навязывает свою «конечную интерпретацию» явления, события или сути человека как единственно верную и непогрешимую.

Деконструктивизм связан с поисками западной философией значений и смыслов и с тем, как эти смыслы создаются писателями, читателями, текстами и как они реализуются в социальной практике, в том числе и образовательной. Впервые термин «деконструкция» был употреблён в 1927 году экзистенциалистом М. Хайдеггером, который использовал его для того, чтобы произвести перестройку традиционных принципов западной философии, однако теоретическая и практическая разработка деконструктивизма началась лишь спустя полстолетия и прежде всего

## КОНЦЕПЦИИ, МОДЕЛИ, ПРОЕКТЫ

в области литературоведения. Как отмечает профессор И.П. Ильин, «Её (деконструкции. — Г.Д.) смысл как специфической методологии исследования литературного текста заключается в выявлении внутренней противоречивости текста, в обнаружении в нём скрытых и незамечаемых не только неискушённым, «наивным» читателем, но ускользающих и от самого автора («спящих», по выражению Жака Дерриды) «остаточных смыслов», доставшихся в наследие от речевых, иначе дискурсивных, практик прошлого, закреплённых в языке в форме неосознаваемых мыслительных стереотипов, которые в свою очередь столь же бессознательно и независимо от автора текста трансформируются под воздействием языковых клише его эпохи» (Ильин И.П. Постструктурализм, деконструктивизм, постмодернизм. М.: Интрада, 1996. С. 3). Вслед за литературоведением деконструктивизм был принят в разработку другими областями науки, архитектурой, правоведением и образованием, или, говоря словами Дж. Фолконера, «от ботаники до религии».

Деконструктивизм применялся и раньше, хотя и не назывался этим словом. Он использовался, например, для демифологизации и критики определённых социальных классов в обществе. Достаточно вспомнить «Дон Кихота» и «Путешествие Гулливера», в которых М. Сервантес и Дж. Свифт деконструируют в пародийном ключе понятия рыцарской чести. Из сегодняшнего деконструированного искусства можно привести в качестве примера балет П.И. Чайковского «Щелкунчик» в постановке известного французского хореографа М. Бежара, в котором королева-мать — злыдня, король-отец — растяпа, а их дети — забияки и оболтусы вместо традиционных «белых и пушистых», с утончёнными манерами принцев и принцесс. Цель этой деконструкции показать, что люди излишне мифологизируют, необоснованно романтизируют и облагораживают аристократию, преклоняются перед ней, в результате чего в их сознании закрепляются неверные представления и другие ментальные структуры о королевской власти. Деконструктивистское прочтение народных сказок проглядывается и в американском мультипликационном фильме «Шрэк», в новом варианте сказки «Три поросёнка», изложенном американским писателем Дж. Шиезкой от лица волка, и во многих других произведениях.

Деконструктивизм — сравнительно молодой дискурс в дидактике США по сравнению с другими теоретическими перспективами. Его возникновение (в конце 1970-х гг.) и становление (1980-е гг. — до сегодняшнего дня) в американской дидактической мысли США происходило под влиянием двух «школ» литературного анализа — французских деконструктивистов и, главным образом, Ж. Дерриды, Ж.Ф. Лиотарда и Ж. Делезы, а также представителей «доморощенного» деконструктивизма в лице П. де Мана, Дж. Хартмана и Дж. Миллера, создавших свою школу в стенах Йельского университета, которую так и назвали «Йельская школа». Главной особенностью этих школ — французской и американской — являлось то, что обе они рассматривали деконструктивизм в качестве методологии критического исследования и практики анализа текста. Однако в ходе разработки и эволюции этого дискурса американские деконструктивисты стали трактовать текст гораздо шире, нежели набор слов и предложений. Они стали выходить за рамки литературного текста.

Идеи текстуальности, текстуры, канвы из области литературоведения были перенесены в другие области человеческого познания, в которых действия людей, явления природы и общественные процессы стали рассматриваться в качестве текста — политического, идеологического, социального, исторического, природного, культурного, индивидуального и т.д., естественно, если понимать под словом «текст» и природу, и историю, и общество, и самого человека во всей его сути и проявлениях. Аналогичным образом образование рассматривается как текст, а содержание образования не как набор учебников и учебных пособий, а тоже как текст (политический, гендерный, расовый, автобиографический и т.д.). Деконструктивисты не утверждают, что любой текст бессмыслен, но любой текст несёт в себе не один, а множество смыслов, порой диаметрально противоположных и даже конфликтующих друг с другом, и не уничтожающих взаимно друг друга. При этом очень важно отметить, что после деконструирования текста и придания ему иного смысла новый смысл не наступает сиюминутно и не превращается в истину в последней инстанции, т.е. человек не может сказать: «Именно в этом и заключается смысл, а не в том, что говорит мой оппонент», потому что и этот смысл не окончательный и никогда не может быть таковым. Смысл и значе-

ние, по словам деконструктивистов, носят отсроченный (deferred) во времени и пространстве характер, потому что по мере того, как будут создаваться новые тексты и прочитываться с позиции других дискурсов и культур, появятся новые смыслы и значения.

Деконструкция в дидактике имеет множественное значение — это и методология познания, и метод преподавания, и организация содержания образования, и пересмотр механизма власти и властных структур в образовании, а также и культурологическая перспектива, имеющая своей целью предоставить пространство в содержании образования разным культурам (при этом культура рассматривается, естественно, с антропологических и этнологических позиций).

С метафизической точки зрения действительность для деконструктивистов как постмодернистов не состоит из каких-то абсолютов, универсальных законов, правил, истин, обобщений и верований, логических структур и принципов, как это утверждалось во времена модернизма (начиная, безусловно, с века Просвещения). Реальность — это то, что мы описываем с помощью языка, ибо бытие есть сумма репрезентаций, произведённых и производимых человеческим разумом. И в этом отношении деконструктивизм, конечно же, постструктуралистский дискурс. Единственное отличие от других постструктуралистских теоретических перспектив и социальных практик состоит в том, как отмечают известные представители деконструктивизма в американской дидактике У. Пайнар, У. Ренолдс, П. Слэттери и П. Тауман, что деконструктивизм «делает постструктуралистские инсайты более радикальными» (*Pinar, W. F., W. M. Reynolds, P. Slattery, P. M. Taubman. Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York.: Peter Lang, 2004. С. 465*), потому что они более глубоко и остро затрагивают вопросы политики, идеологии, власти, маргинальности, прав человека, демократии и справедливости.

Для деконструктивистов реальность нестабильна, текуча, неопределённа, постоянно меняется и вообще более сложная, чем её представляют в книгах или средствах массовой информации. А отсюда вытекают и их эпистемологические выводы: так называемые естественные научные знания, пишет Ж.Ф. Лиотард в своей книге «Постмодернистское условие — отчёт о знании», не отражают

полностью реальность. Да, говорят деконструктивисты, эти знания действительно «великие истории», но в то же время они лишь часть всей суммы знаний, накопленных человечеством. Другая, не менее важная часть знаний — «нарративные» знания в виде повествований людей, их автобиографий, личных историй, мифов, легенд, рассказов, преданий и т.д. Ж.Ф. Лиотард называет их «малыми нарративами», которые тоже заслуживают подобающего места в гносеологии, в том числе, конечно, и в той, которая имеет место в образовательных учреждениях. В этом подходе проявляется прежде всего страстный протест деконструктивистов против логоцентризма, столь характерного для западной мысли и мышления западного человека, основанного на поисках универсальных законов, принципов, правил, теорий, текстов и оценок природы, человека и общества. Он также диктует или задаёт методы обучения, анализа, понимания, объяснения, прочтения или интерпретации.

Вместо логоцентризма предлагается множественность логик или «гетерологистика» смыслов и значений, или «линий света», в метафории Ж. Дерриды, по одному и тому же объекту (кстати, метафоричность очень характерна для языка деконструктивистов, что делает их работы трудночитаемыми). Реальность сама по себе — это текст, и проявляется она во множестве текстов, которые взаимосвязаны между собой и создают некоторую интертекстуальность. Особую озабоченность Ж.Ф. Лиотард, Э. Шэррер и другие выражают в связи с тем, что доступ к знаниям контролируется сегодня компьютерными программами и базами данных. В школах, как и в самом обществе, информация всё больше и больше приобретает с помощью компьютера, а не книги и библиотеки. В связи с этим учёные поднимают закономерный вопрос о том, кто контролирует компьютерные знания и кто имеет к ним доступ. Опять же для деконструктивистов это вопрос о контроле и власти над знаниями. Этот вопрос действительно актуальный в современном мире и не только для Америки. Достаточно вспомнить хотя бы, как совсем недавно определялись семь новых «чудес» света на основе компьютерного голосования. Ведь оценка претендентов на «чудеса» света осуществлялась виртуально, а не на основе изучения референтами реальных исторических памятников, представленных на конкурс. Доступа

## Концепции, модели, проекты

к интернету, как известно, большая часть населения планеты не имеет, вот почему против виртуальной оценки «чудес» выступила ЮНЕСКО.

Деконструктивисты выражают обеспокоенность тем, как молодёжь воспринимает сегодня реальный мир. Тем, что компьютерная виртуальность заменяет им живую реальность, что компьютерные игры и фильмы всё больше и больше уводят молодых людей в мир инопланетян, «зелёных человечков» и чудовищ, средства массовой информации не отражают реальные события, как это было раньше, а фабрикует их, навязывая свою точку зрения, свои политические взгляды, моду, вкусы и стиль жизни. Молодые люди пересказывают мнение теле- и радиорепортёров о политических событиях вместо того, чтобы вырабатывать свою точку зрения; любители спорта повторяют оценки спортивного комментатора, а международные события «видят» глазами журналистов и ведущих ток-шоу. Не врач, а телевизионная реклама «прописывают» лекарства или диету для похудения. Не родители и книги по искусству, а коммерческие видеоролики и супермаркеты формируют вкусы американской молодёжи. СМИ навязывают стиль одежды и поведения, оценки событий и моральные ценности. В результате стираются различия между миром реальным и миром, отражённым в сознании людей, и создаётся псевдореальность, и молодые люди оперируют не реальными, а вымышленными категориями. В этой связи профессор Д.А. Джекобсен верно отмечает в своей книге «Философия на уроке»: «...размылись различия между реальностью и её симуляцией, между истиной и выдумкой, между объективностью и риторическими манипуляциями» (*Jacobsen, D.A. Philosophy in classroom teaching: Bridging the gap. Upper Saddle River, N.J., 2003. С. 13*). Всё это деконструктивисты справедливо называют промыванием мозгов. Как реакция на промывку мозгов в дидактике, да и в педагогике в целом, возникло новое направление — «медийная грамотность» (*media literacy*), призванная разработать методологию и методику обучения молодых людей тому, как нужно читать газету, смотреть телевизор, слушать радио и читать информацию в интернете. Известный исследователь медийной грамотности Э. Шэррер справедливо утверждает, что «...если ученики разовьют способность деконструировать медийные сообщения, практики, процессы, институты или влияние СМИ,

тогда они станут критически мыслящими людьми. Именно такие результаты обучения лучше всего свидетельствуют об эффективности медийной грамотности, в центре которой должны находиться такие вопросы, как «Кто владеет средствами массовой информации?», «Чьим интересам они служат?», «Какие темы представлены в СМИ?», «Как делаются СМИ?», «Какую роль играют СМИ в нашей жизни?», «Как влияют СМИ на наши мысли, чувства и поведение?» (*Scharrer E. Making a case for media literacy in the curriculum: Outcomes and assessments. In Parkay F.W., Antclif E. J., Hass G. (eds.). Curriculum planning: A contemporary approach. New York: Pearson, 2006. С. 101*).

Действительно, американские средства массовой информации очень часто грешат искажениями, полуправдами, скрытыми текстами, предвзятостями, а порой и откровенной ложью. Смотреть телевизионный канал «Фокс» при освещении политических и международных событий можно лишь с помощью деконструктивистских очков: настолько явно и ярко он отражает консервативный дискурс республиканской партии буквально по всем вопросам. А если говорить о России, то без подобных очков представляется весьма и весьма затруднительным узнать из американских СМИ правду о ней, особенно во времена президентства В.В. Путина.

Как методология и методика обучения деконструктивизм часто применяется в американских школах в целях многокультурного образования. Для того чтобы помочь ученикам понять культурные особенности той или иной группы людей или своих одноклассников и научить их толерантности, уважению и пониманию того, что могут быть и иные взгляды на вещи в зависимости от того, в какой культурной среде жил или живёт человек. Например, при изучении темы «Справедливость» учителя дают задание узнать, что значит это понятие для белых, чёрных, испаноговорящих, женщин, людей с альтернативным развитием и представителей различных религиозных конфессий, какой смысл они вкладывают в него и чем схожи и отличаются эти смыслы. Такой подход, безусловно, помогает ученикам эффективно деконструировать свои прежние представления, мифы и предубеждения.

Деконструктивизм приветствуется также многими другими дискурсами, в частности, феминистским. Его представители полагают,

что учёные модернистской методологической ориентации — а большинство из них в истории были мужчины, во всяком случае видные учёные — в своём видении человека, истории и общества исходят из «мужского» начала и «мужского» прочтения, поэтому сторонники феминизма предлагают одновременно включить в него и «женскую» перспективу. Им особенно близка концепция Ж. Дерриды о фаллологоцентризме (phallogocentrism) языка, гласящая о том, что язык — это продукт творения мужчин, который служит сохранению патриархального социального порядка. Так, феминистка Кэрл Гиллиган в своей критике известной теории морального развития американского психолога Лоуренса Колберга обвиняет того, что он исходит в своей ступенчатой иерархии развития морали молодых людей из «ограниченных психологических перспектив» З. Фрейда, Ж. Пиаже и Э. Эриксона, основанных на мужском понимании категорий «Я» и «справедливости» (категория «справедливость», как известно, — высшая ступень и цель морального развития индивида, по Колбергу). Основываясь на многочисленных исследованиях, она доказывает, что для девочек и женщин в моральном развитии более важны отношения между людьми, что они предпочитают принимать моральные решения, исходя из ситуации или тех отношений, которые сложились у них с конкретным человеком, вместо того, чтобы следовать каким-то абсолютным моральным принципам и кодексам правил. Отсюда К. Гиллиган приходит к деконструктивистскому выводу о том, что существует два «моральных голоса» — у мужчин он основывается на принципах равенства, справедливости, соблюдения прав и взаимности, а у женщин — на принципах заботиться, не обижать, налаживать отношения, прислушиваться, помогать другим и стараться понять людей (*Gilligan, C. Remapping the moral domain: new images of self in relationship. In «Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education.» C. Gilligan et al., eds. Cambridge: Harvard Center for the Study of Gender, Education and Human Development, 1988. С. 76*). Подобно представителям феминистского дискурса, социальные и гуманитарные науки (а соответственно и школьные и вузовские предметы) деконструируют, например, сторонники критического постколониального дискурса, настойчиво требующие включить в «европоцентристское» содержание наук

также и афро-американскую перспективу, в чём, кстати, они добились определённых успехов.

Противостояние между традиционным и постмодернистским деконструктивистским дискурсами наглядно прослеживается сегодня в преподавании родного английского языка и литературы в школе и вузах США. Не понимание того, что хотел сказать или выразить автор произведения, не декодирование текста, а поиск его личного смысла и значения — вот что должно стать целью предметов, говорят деконструктивисты. В связи с этим они ожидают от учителей, что те будут учить учеников понимать, как язык влияет на формирование общественных и личных отношений, как он позиционирует людей в различных ситуациях и как он может использоваться в качестве инструмента или средства проявления власти. При деконструктивистском чтении ученик как бы «играет с текстом», что позволяет ему видеть скрытые, невыраженные или социально непринятые в обществе смыслы и идеи в тексте; читать, что называется, между строчек; выявлять противоречия и заблуждения, особенно в сносках, в скобках, в кавычках и на полях. При этом ученик не должен испытывать никакого внешнего или внутреннего давления при письменном выражении своих мыслей и понимать, что сочинение или писание — это никогда не завершающийся процесс. Иными словами, цель нового подхода к методике преподавания английского языка и литературы состоит в том, чтобы научить ученика реагировать на любой текст с позиции своего опыта, по-новому смотреть на вещи и мир, придавая им свои смысл и значение. Американские дидакты-реконцептуалисты, включившие в свой методологический багаж деконструктивистское рассмотрение содержания образования как текст, ставят своей задачей помочь «читателю» (учителю, ученику, администратору) выявить его внутренние противоречия, порой скрытые и незамечаемые; научиться видеть внутренние логические тупики и неразрешимости, закреплённые в нашем сознании и языке в форме неких мыслительных штампов и структур; уметь интерпретировать образовательный текст, отдавая себе отчёт в том, что любое его прочтение или интерпретация неизбежно несут в себе ошибочность, дискурсивность и приближенность.

Деконструктивисты — авторы учебников и учителя — строят изучение литературы

## Концепции, модели, проекты

не по жанрам или писателям, а по темам, например, таким, как справедливость, семья, предубеждения, измена, расизм, патриотизм, которые требуют включения сразу нескольких литературных источников. При этом основной акцент делается на смещение смысла и значения: чтение с целью выяснить, что было скрыто в ходе написания или пропущено из-за социальных, политических или исторических ограничений. Школьники учат находить невысказанные смыслы, подтекст, двусмысленность, иносказание, логические противоречия. Такой подход выгодно отличается от традиционной методики в массовой школе США, направленной на подготовку школьников «к поддержке социальных иерархий, к ролям рабочих и потребителей, способных читать официальную информацию и подчиняться правилам и законам... правительство и школьная бюрократия продвигают языковую грамотность, направленную лишь на декодирование и трансляцию», — пишет профессор Дж. МакНил и продолжает: «Аспекты деконструктивизма — новая мода в преподавании английского языка, цель которого состоит в том, чтобы реагировали на тексты с позиции своего собственного опыта и учились видеть мир как бы заново, создавая новые смыслы, которые помогут им в их борьбе за социальную справедливость» (*McNeil J. Curriculum: The teacher's initiative. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 2003. С. 147*).

Особенно резко выступают деконструктивисты против стереотипного преподавания обществоведения и истории, стремясь обратить внимание учителей и школьников на те «спящие» тексты или страницы истории, которые замалчивались раньше в силу того, что так сложилась прошлая практика, либо в силу того, что так определили те, кто имеет власть над содержанием образования. Как можно применить деконструктивизм, например, к изучению Гражданской войны в США 1861–1863 гг.? Казалось бы, что это весьма далёкое событие, произошедшее, кстати, на 50 лет раньше, чем Гражданская война в России. Но ведь и сегодня ломаются копья в американском обществе по поводу того, кто был прав, а кто виноват в её причинах и как представлять всё это в школьных учебниках (в одной из своих статей в ШТ я уже как-то приводил в качестве примера сегодняшнюю борьбу вокруг флага южной Конфедерации в штате Джорджия, в котором за последние 10 лет флаг штата менялся уже четырежды

и это, пожалуй, не предел). Решение этой проблемы, на мой взгляд, возможно с помощью деконструктивизма, ибо изучение истории призвано не разжигать вражду между людьми, не раскалывать общество, не подбрасывать дрова в постоянно тлеющий костёр ненависти и злости, а в том, чтобы научить людей извлечь уроки и в будущем не повторять ошибок прошлого. Так вот, изучение этой темы может предусматривать следующую методику.

Рассмотрев изложенный в учебнике вариант, дать ученикам задание деконструировать его

- а) с позиции борющихся сторон — северян и южан (конкретного солдата, политика, репортёра местной газеты и т.д.);
- б) с позиции афро-американцев, живших в то время (как рабов, так и свободных);
- в) с позиции матерей, жён и детей, оставленных дома;
- г) с экономической перспективы того времени;
- д) с позиции родителей сегодняшних учеников (для этого задание должно предусматривать интервьюирование учениками своих родителей);
- е) с точки зрения экзистенциальной сущности человека, затрагивающей эмоции, чувства и показывающей трагедийность судеб людей и т.д. (задание может включать написание рассказа о том, что испытывали бы ученики, если бы жили в прифронтовом городке в то время).

Важно давать задания, которые создавали бы у учеников чувство, как будто они сами находятся в том историческом времени: например, читать и изучать письма и дневники солдат Гражданской войны, составлять свои нарративы и дневники, интерпретировать события, анализировать первоисточники, искать аналогичные моменты гражданских войн в современной истории, проводить дискуссии по спорным вопросам (например, что было важнее для южан: свобода от северян или безопасность, единство или разнообразие — вопросы, которых, кстати, избегают историки-консерваторы).

В результате подобной деконструкции Гражданской войны ученики учатся делать то, что французский постмодернист М. Фуко называл «интерпретировать интерпретации» (*Foucault, M. The archeology of knowledge. (Trans. M. Smith). New York: Pantheon. С. 126*). Другими словами, ученики учатся понимать, что учебник даёт лишь один вариант оценки события или явления и не обязательно само-

го верного и точного; вырабатывать свою точку зрения, уважать иную интерпретацию; осознавать, что у авторов учебника есть лишь своя собственная интерпретация явления, событий, движений или революций и что, в конечном счёте, всё познание истории состоит в основном из интерпретаций людьми событий прошлого и интерпретации этих интерпретаций, ибо полностью и абсолютно точно восстановить детально действия, поведение и менталитет прошлого с помощью сегодняшних интеллектуальных лекал просто невозможно.

Следовательно, делают заключение деконструктивисты, раз история представлена дискурсно и не существует одной универсальной истории, то, скажем, и школьный предмет «История США» должен называться иначе — «Истории США», покольку, повторяю, нет одной и единственной интерпретации событий прошлого. Некоторые критики обвиняют подобный подход в неуважении к истории (но позволительно нам спросить, а в чём изложении?), в разрушении американских моральных ценностей (а разве они исключительны и абсолютны? — спросим мы) и даже в нигилизме (а разве открытие ещё одной страницы — это не стремление познать историю всесторонне и полноценно?). Речь здесь идёт не о том, чтобы заменить одну историю другой, а о том, чтобы открыть её новые или неизвестные страницы, придать дополнительное видение исторических событий, которое либо подавлялось, либо было пропущено неосознанно, а также развить у школьников историческое мышление.

Профессор И.К. Берргрен, настаивая на необходимости деконструкции в преподавании истории в школах США, справедливо пишет об иллюзиях, заложенных в учебниках, о том, что в них «доминирующие формы исторического дискурса закрепляют нашу культуру насилия и повторяют иллюзии, которые сдерживают диалог с другими народами на Земле и которые, другими словами, вредят обучению и мышлению. Например, под влиянием основной иллюзии, что наука или какой-либо представляющий её дискурс являются главенствующим или эксклюзивным путём познания исторической или педагогической истины, наша историческая педагогика или педагогика истории очень часто рассматривают другие общества (или «тексты» других обществ) как примитивные, отсталые, менее продвинутые, менее развитые, более традиционные. Скорее скрытая, нежели явная, эта

иллюзия превосходства является результатом того, что история прочитывается исключительно с позиции западных нормативов. Мы действовали так, как будто наша собственная культура является единственным и самым лучшим способом рассмотрения мира, поэтому мы продолжаем искать универсальные тексты о мировой цивилизации, которые рассматривают тексты других культур как просто незначительные свидетельства или несущественные рассказы о мировой цивилизации» (*Berggren, E.K. Deconstruction and nothingness. In Martusewicz, A., Reynolds, W. M. (eds.). Contemporary critical perspectives in education. New York: St. Martin's Press, 1994. С. 24*). Сказано весьма точно, должен я заметить, поэтому поистине деконструктивистское прочтение истории является давно необходимым дискурсом для изменения преподавания истории в США, против чего, однако, опять же выступают консерваторы и фундаменталисты от политики и педагогики.

История всегда будет подвержена различным интерпретациям и репрезентациям, и её различные смыслы и значения всегда будут носить отсроченный характер по мере смены поколений (для примера: признавая агрессивный характер вторжения Наполеона в Россию, сегодняшнее поколение молодых россиян спустя два века смотрит всё же по-другому на французов, нежели их сограждане в 1812 году). «В результате такого вызова, — пишет профессор Янг, — будет не отрицание истории, а замена смысла истории на историю смыслов, поэтому мы должны говорить об историях, а не об истории» (*Young, J. White analogies. New York: Pearson., С. 59*).

Позволю себе сделать отступление и приведу в качестве аналогичного примера современную Россию. Я имею в виду те жаркие дебаты, которые в последнее время шли вокруг российского фильма «Штрафбат». Логика его критиков состоит в озабоченности, что якобы героические усилия народа в годы Великой Отечественной войны хотят этим фильмом принизить и показать, что война велась и выигралась преступниками из штрафбатов. Такая логика, на мой взгляд, мягко говоря, неадекватна: просто эта страница замалчивалась в коммунистические времена и о ней говорилось лишь «на кухне». Ведь все также знают, как с приходом очередного генерального секретаря партии переписывалась война. Так вот, чтобы этого не происходило впредь, необходимо давать многоаспектное освещение войны. Особенно, если у учителя

## КОНЦЕПЦИИ, МОДЕЛИ, ПРОЕКТЫ

один учебник и тот написан не в традициях родного Отечества, о чём говорят средства массовой информации. Да и где гарантии того, что новый учебник будет правильнее и включит все аспекты войны? Их нет, а посему более гарантированное средство от одномерного восприятия — научить школьников деконструировать текст войны и учебник по истории, чтобы ничто не было забыто, в том числе и штрафбаты — ведь это тоже часть истории страны, которую нельзя предавать забвению. Я думаю, что следующее высказывание Ж. Дерриды, хотя и о другой стране, подтверждает или иллюстрирует мою точку зрения: «Я думаю, что люди, которые полагают, что деконструктивизм стремится разрушить культуру, привести к негативному её восприятию или к смерти, представляют его неверно. Деконструктивизм по своей сути является утверждающим учением и практикой. Он выступает в пользу переутверждения памяти, но задаёт самые каверзные и самые рискованные вопросы о нашей традиции, о наших институтах, о нашей методике преподавания и т.д.» (*Derrida, J. Of grammatology*. (Trans. G. Spivak). Baltimore, MD: John Hopkins University. 1986. С. 236). И о соблюдении традиции, любви к ней, Ж. Деррида говорит неоднократно в своих работах.

Нельзя переоценить роль деконструктивизма при использовании учебника в учебном процессе. Он обращает внимание на то, что учебник — есть изложение одного дискурса, одного прочтения или видения, будь то один автор или коллектив авторов (сомневаюсь, что если бы в коллективе авторов были «лебедь», «рак» и «щука», учебник вообще когда-либо увидел свет). Учитывая тот очевидный факт, что включить в учебник по каждому вопросу несколько перспектив практически невозможно, огромная задача возлагается на учителя уметь самому и учить учеников видеть много перспективность рассмотрения текста учебника.

В среде критиков этого дискурса порой можно слышать скептический вопрос о том, а не ведёт ли деконструктивизм к релятивизму и нигилизму? Можно ли деконструировать, например, расизм, сегрегацию или дискриминацию, фашизм, колониализм, педофилию и другие негативные явления, открывая в них новые тексты или «линии света» (Ж. Деррида), которые несут положительные значения (например, не все же белые люди были расистами в период колониализма). Вопросы, конечно, непростые. Ж. Деррида, отвечая

на них, связывает спорные темы с категориями закона и справедливости, т. е. если что-то носит противоправный характер или не способствует утверждению справедливости на Земле, то оно не может быть деконструировано. Наибольшую критику можно слышать со стороны неоконсервативной Америки. □