

Деконструктивизм и неоконсерватизм

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

Неоконсерватизм получил за последние годы мощную поддержку со стороны правящих республиканцев, идеология которых по своей сути мало чем отличается от идеологии «новых правых» 1980-х годов, времён правления другого республиканца — Р. Рейгана. Сегодняшние неоконсерваторы продвигают традиционный патриотизм, что зачастую можно отождествить с индоктринацией и «промывкой мозгов»; «интеллектуальный дизайн» — тот же самый креационизм, направленный против теории эволюции; ультраправую трактовку сексуальности, семьи и других вопросов морали и демократии.

Иногда можно услышать критические голоса неоконсерваторов и религиозных фундаменталистов (особенно южных баптистов) в адрес деконструктивизма за то, что он якобы разрушает и низвергает вековые истины, моральные и социальные ценности, заложенные отцами американской нации. Среди этих критиков можно видеть, прежде всего, радикальных религиозных фундаменталистов, которые обвиняют деконструктивистов в том, что они заменяют в своей философии Бога на человека, а посему характеризуют данный дискурс как антигуманный. Иными словами, деконструктивисты отдают пальму первенства в определении смысла, значения истины индивиду, а не религиозным трактовкам, догмам и книгам. К критикам относятся правые консерваторы в лице, например, Линн Чейни, жены нынешнего вице-президента США, а в недалёком прошлом главы Национального Совета по поддержке гуманитарных наук, которая в 1990-е годы принимала самое активное участие в разработке национальных стандартов по истории США для школ страны. По её мнению, стандарты, разработанные в то время историками в деконструктивистском ключе, были политически слишком корректны, т.е., например, в них слишком много места отводилось изучению Африки. Конечно, вслух она не говорила, что это делается

в угоду афроамериканцам, но все поняли, что имела в виду Л. Чейни под политической корректностью. Её также не устраивало, что некоторых исторических личностей, например, Дж. Рокфеллера, критиковали за «неэтичный и аморальный бизнес». Она подсчитала, сколько раз в стандартах упоминаются та или иная группа людей, индивид или событие, и пришла к заключению, что упоминание, в частности, реакционной организации Ку-клукс-клана 17 раз показывает США в негативном свете. Заслушав сообщение Л. Чейни, Сенат США голосованием 99 против одного осудил национальные стандарты по истории, правда, не добился их отмены. В жарких дискуссиях деконструктивистами и консерваторами по этому вопросу чётко прослеживается антидемократическая тенденция к узурпации власти над знанием со стороны правых сил — опасность, на которую постоянно обращают внимание деконструктивисты. Пример со стандартами ещё нагляднее показывает необходимость такой деконструктивистской подготовки учителей, которая позволила бы им противостоять правому консерватизму и фундаментализму в стране и подготовить к этому новые поколения молодёжи.

Деконструктивизм, если его проецировать на современную конкретно-историческую ситуацию в США, является именно тем средством, которое, на мой взгляд, может помочь американцам избавиться от столь характерного для многих из них, особенно политиков, менталитета бинарных оппозиций. Он состоит в разделении людей на «good guy — bad guy» (хороший парень — плохой парень), «чёрный — белый», «демократ — республиканец», «мужчина — женщина»; в оценке мировых событий и лидеров на: «отвечает интересам США — не отвечает», «свой — чужой», в котором зачастую отсутствует многообразная палитра красок и оттенков реального мира и его восприятия, а без этого образование и средства массовой информации остаются

обыкновенной пропагандой и «промывкой мозгов», что, безусловно, присутствует и в том и в другом. Казалось бы, что за пару столетий американской демократии люди должны были уже выйти за рамки подобного дихотомического мышления бинарными оппозициями, однако это наблюдается не всегда и не везде. В то же время призыв выйти за рамки дихотомий находит, по моему опыту подготовки учителей, вполне доброжелательный отклик как среди учителей, так и среди студентов и школьников.

И ещё. Консерваторы очень часто обвиняют деконструктивистов в следовании марксизму, что на самом деле не так. Как известно, М. Хайдеггер был членом нацистской Национал-социалистической партии Германии, а П. де Ман работал сотрудником пронацистской газеты во Франции. Не испытывают особых симпатий к марксистам и многие другие деконструктивисты. В чём действительно оба дискурса близки друг к другу, так это в том, как они рассматривают вопросы взаимоотношений образования и теми, кто имеет власть над ним.

Деконструктивизм и власть

Взаимоотношения между школой, образованием и его содержанием, знаниями учащихся и учителями, с одной стороны, и теми, кто имеет реальную власть и контроль над ними, — с другой, находятся в центре рассматриваемого дискурса. Ответы на вопросы об этих взаимоотношениях основываются деконструктивистами в основном на критическом дискурсе: власть над образованием находится в руках крупного капитала, класса американских капиталистов, правящей элиты, а административная составляющая является исполнителем их классового заказа. Административных работников системы образования они, порой не без основания, называют «бюрократией над знаниями»¹, которая стоит на службе правящей элиты США и контролирует знания, процесс мышления и познания. Ведь если привилегия в педагогике и в образовании отдаётся только одному дискурсу над другими, то это ведёт к подавлению инакомыслия и к политической или культурной индоктринации. Тогда привилегия даёт

власть одним людям и лишает других доступа к ней. В результате господству-

ет один дискурс, одна идеология, которая ведёт к «одномерному» (Г. Маркузе) мышлению американских школьников. Одномерный дискурс ведёт к тому, что человек вынужден приспособливаться или подчиняться, становясь конформистом, а не свободной демократической личностью. Власть предрасполагает к продвижению в образовании свой традиционалистский подход, и таким образом, можно сказать, господство одного дискурса — это есть акт власти.

Властные отношения между учителем и учеником тоже порой ведут к конфликтам: если, скажем, учитель рассматривает понятие патриотизма только сквозь призму террористического акта против США 9 сентября 2001 года и последовавшего вслед за ним Акта о патриотизме, предусматривающего узкое толкование этого понятия, то, понятно, никакого другого прочтения школьниками допускаться не будет, что и наблюдается подчас в стране. Одновременно деконструктивисты обращают также внимание и на необходимость деконструировать власть учителя в классной комнате. Ведь иногда учителя боятся разделить власть с учениками на уроке, неверно думая, что тогда ученики «сядут им на голову», или диктаторски навязывают свою точку зрения, наказывая ученика оценкой за иное изложение или видение объекта. Не единичны случаи, когда учителя (и не только в США) навязывают свою точку зрения ученикам, порой угрожая снизить оценку за изложение иной точки зрения. Суды в США неоднократно рассматривали иски родителей к учителям за то, что те навязывали либо эволюционный, либо креационистский путь возникновения жизни на Земле. Цензура на местах (не на правительственном уровне, конечно) в лице правых консерваторов по-прежнему продолжает запрещать «Ромео и Джульетту» У. Шекспира и «Над пропастью во ржи» Дж. Сэлинджера.

На один из центральных вопросов деконструктивизма, используя грибоедовский язык, вопрос «А судьи кто?» (в терминологии деконструктивистов — «Кто обозначатель (signifier)?», т.е. кто придаёт и кто имеет право придавать смысл и значение вещам и людям в мире, они дают однозначный ответ: конечно же, каждый индивид. Их критики опять повторяют избитое возражение: если каждый будет придавать смысл и значение вещам, людям, событиям, явлениям, то тогда не будет истины, а будет сплошной релятивизм и нигилизм.

¹ 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, 4. С. 26.

КОНЦЕПЦИИ, МОДЕЛИ, ПРОЕКТЫ

Таким образом, научно-практическая ценность деконструктивистского дискурса для американской дидактики прослеживается в следующих аспектах. Он позволяет показать ученикам, что любой образовательный текст имеет свои границы и возможности, что любой текст содержит много субъективности, что в нём бывают пропущены имена, события, другие оценки и точки зрения, целые культурные группы людей, особенно маргинальные и те, кто не признан общественным мнением. Он позволяет восполнить пробелы в знаниях, устранить неадекватности и конкретно-исторически контекстуализировать знания. Введение новых текстов позволяет деидеологизировать знания и процесс их познания школьниками. Он обладает огромным потенциалом подготовить молодых людей к более адекватному восприятию средств массовой информации и противостоять пропаганде.

А что после деконструкции?

Процесс познания текста — незавершённое действие. Он постоянно открыт для новых репрезентаций, толкований, вопросов, дискурсов, интерпретаций.

Пайнар и др. «...после ознакомления с постструктурализмом и деконструктивизмом трудно и даже невозможно принимать как само собой разумеющееся целостность и автономно «себя», систем и структур; феноменологические претензии на представление преддискурсивной реальности, претензии гуманистов, истину истории (в марксистском толковании или каком-либо ещё), традиционные представления о власти, претензии на окончательный или правильный или первоначальный смысл, или, наконец, любую другую мысль, которая базируется на универсальностях, базисе, абсолютах, и сущностях и не притомляет во внимание свой язык»². Данную оценку можно было бы прокомментировать легендой о Пенелопе,

Согласно одному древнегреческому мифу, Пенелопа, жена Одиссея, в течение 20 лет ждала возвращения своего мужа, который отправился на Троянскую войну. Мужчины неоднократно домогались её сердца и руки, но будучи верной своему мужу и пытаясь отбиться от назойливых и небезопасных порой поклонников, она говорила своему очередному претенденту: «Вот закончу ткать саван для своего свёкра, тогда и выйду за тебя замуж». Но чтобы этого никогда не случилось,

ночью она распускала то, что наткала днём. При этом каждый день она меняла узоры. В результате, как известно, она дождалась своего мужа. Некоторые исследователи, например, А. Меджил, сравнивают деконструктивистов с Пенелопой — они также создают текст и неоднократно перестраивают или деконструируют его, «ткуют» и «распускают» (ravel and unravel), создавая новые «узоры», то есть новые репрезентации и интерпретации, которые помогают полнее, целостнее и всесторонне видеть суть любого явления. Думаю, что это точное сравнение.

Позволю себе привести примеры применения деконструктивистских стратегий и видов деятельности в обучении, приведённые американскими учителями.

Кевин Фулгум. Предмет — обществоведение. Тема — ваш долг как граждан США.

— Я даю своим ученикам задание прочитать Конституцию США и самим выбрать её аспект, связанный с долгом гражданина, который они хотят, и высказать своё мнение на уроке о том, с чем они согласны и с чем нет, какой смысл они видят в словах Конституции и как она влияет на их жизнь.

Затем я даю задание написать эссе о том, в чём они видят свой долг как гражданина.

Следующее задание ученики выполняют в малых группах, в которых они разрабатывают свой Кодекс прав и обязанностей гражданина США.

Разбив класс на две группы, я задаю одной группе подобрать аргументы, защищающие права курящих, а другой — права некурящих. Затем в ходе дискуссии я подвожу их к идее, что в условиях демократии каждый имеет право иметь свою точку зрения по этому вопросу, а также по любому другому.

Тэмми Александер. Предмет — история. Тема — убийство Мартина Лютера Кинга.

— По этой теме я прошу учеников написать эссе об убийстве известного афро-американского борца за гражданские права М.Л. Кинга с позиции убийцы, пули и винтовки, из которой он был убит, а также от лица самого Кинга. Это задание приводит учеников к мысли о том, что у любого вопроса есть множество аспектов.

Катрин Хит

— Я использую деконструктивистский подход со своими первоклассниками

² 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. 468.

в разных педагогических ситуациях. Например, я приношу на урок семена растений в разных стадиях пророщенности и помогаю им проанализировать сходства и различия, а также понять, что одни и те же вещи могут иметь разную форму. Или когда мы изучаем по программе «Развитие характера» тему «Уважение», я задаю вопросы, которые не требуют однозначного ответа для того, чтобы дети поняли, что очень часто нельзя дать один правильный ответ. Так как у детей очень много неверных представлений, то я стараюсь их разубедить. Я приношу на урок два стакана с одинаковым количеством риса в каждом из них. Один — высокий и тонкий, а другой — низкий и широкий, чтобы в ходе пересыпания риса из одного стакана в другой ученики поняли, что в высоких стаканах не всегда обязательно больше риса, чем в низких.

Кэтлин Ливер. Тема — эра борьбы за гражданские права в США (12-й класс).

— Провести исследование первоисточников (обязательно!) с целью изучения опыта как «белого», так и «чёрного» населения во время борьбы за гражданские права в 1960–1970 годы.

Составить 10 вопросов для интервью по тем вопросам, которые возникли у них во время исследования первоисточников.

Взять интервью у одного «белого» и у одного «чёрного» жителя, желательно разнополых, которым перевалило за 55 лет, с целью изучения их опыта.

Подготовить устную презентацию, которая позволит сравнить и/или противопоставить опыт «белого» и «чёрного» человека.

Написать эссе, отражающее сходства и различия индивидуального опыта «белого» и «чёрного».

Эмилия Джонсон. Тема — личные социальные навыки — каждодневная жизнь детей с альтернативным развитием (9-й класс).

— Я даю задание ученикам взять интервью у пяти школьников с альтернативным развитием с целью выяснить, как они себя чувствуют в школе, в обществе, как их статус отражается на их отношении к учёбе и к людям и как относятся к ним люди. В устном сообщении в классе ученики рассказывают о результатах своего исследования, сравнивая свой статус со статусом детей с альтернативным развитием. Чтобы сделать это задание деконструктивистским, я прошу учеников от-

ветить на вопрос, как их взгляды отличаются от общепринятых.

Я прошу учеников написать сочинение о любой проблеме, связанной с бездомными, расизмом, ранней беременностью и сравнить опыт, чувства и эмоции людей, побывавших в этих ситуациях с тем, что имеют дети с альтернативным развитием. Эту работу я провожу в малых группах. Затем группа делится своими взглядами и выводами со всем классом. Опять же внимание обращаю на деконструирование общепринятых взглядов.

Дерек Ноэл.

— Мои деконструктивистские стратегии состоят в том, что я учу своих учеников ничего не принимать слепо на веру. Всё, с чем мы сталкиваемся в жизни, имеет свой смысл и может трактоваться по-разному. По одному телеканалу можно услышать точку зрения республиканцев по какому-то вопросу, а переключив канал, можно узнать другую точку — демократов. Не принимать всё слепо на веру — значит уметь задавать вопросы. Понимая, что у каждого есть своя точка зрения, мы должны искать ответы через вопросы, особенно вопрос «почему?». В результате ученики поймут, что нет окончательного ответа, а есть непрерывный и глубокий его поиск; что нет окончательного ответа, а есть поток знаний, который постоянно развивается, обогащается и изменяется.

Джесси Генри. Предмет — английский язык.

Я применяю деконструктивистские виды деятельности для того, чтобы научить моих учеников понимать вещи более глубоко. Так, я беру литературный текст, убираю из него знаки препинания и заглавные буквы и прошу их расставить знаки препинания в соответствии с их пониманием и смыслом того, о чём идёт речь в тексте. Иногда я переставляю предложения или абзацы в тексте и прошу их расположить так, как они считают более подходящим по их мнению. Я также использую методику «двойного прочтения» текста с тем, чтобы ученики заменили прежний смысл текста новым смыслом. Например, я прошу их прочитать «Путешествие Гулливера» Дж. Свифта как обыкновенный текст, а затем перечитать его как сатирический текст после того, как я познакомлю их с тем, что такое сатира. Иногда я прошу их подобрать метафоричное значение какому-нибудь конкретному слову или предложению. Эффективным приёмом является также интерпретация восточных пословиц и поговорок. □