

Путешествие в педагогику диалога

Евгений Матусов

«На первом же занятии главным вопросом становится вопрос о том, какого типа учителем хотят стать студенты. Пронизывающая курс рефлексия ведёт слушателей вперёд, шаг за шагом преодолевая сложившееся у них представление о том, что вся эта философия образования является не более чем нудной болтовнёй неизвестно о чём. «На первом занятии я выдаю студентам карточки и прошу их выразить в одном или двух словах реакцию на объявление: «Лекция отменяется», – пишет Матусов. За четыре года преподавания курс был прослушан 173 студентами, и за это время скопилась коллекция из 173 карточек, на которых будущие педагоги выразили своё отношение к занятиям. Среди представленных откликов (карточки сдаются без подписи, так что в искренности слушателей сомневаться не приходится) зафиксированы разные типы реакции на сообщение об отмене занятий. Шесть карточек фиксируют огорчение, восемь содержат нейтральные отклики. Остальные же представляют собой выражения неподдельной радости: «О да!», «Ура!», «Супер!», «Отосплюсь», «Хорошая новость»... 92% будущих педагогов счастливы от того, что занятия отменены.

Изначально слушатели не удивлены этим парадоксом. Им кажется, что такое поведение естественно. «В освободившееся время мы хотели бы заняться чем-то другим», – объясняют они. В ответ Матусов предлагает представить себе, как бы они отреагировали на то, что фильм, на который они пришли, отменён. Реакция оказывается противоположной, – придя с друзьями в кинотеатр на фильм, который неожиданно отменили, никто не радуется. В чём же дело? Получается, что учиться неприятно и неинтересно? Более того, получается, что посетителям лекции не нравится быть студентами, не нравится учиться, и, тем не менее, они хотят стать учителями и учить?

В чём же дело? Как такое может быть? «Не садисты же вы, – саркастически спрашивает Матусов у аудитории, – чтобы всю жизнь заставлять других делать то, что вам так неприятно?» Аудитория оказывается озадаченной этим вопросом. Вот тут, с задачи: так как же стать таким учителем, ученики которого не будут прыгать от счастья из-за отмены занятий, и начинается процесс онтологической вовлеченности студентов в учебный курс. Именно в этот момент у слушателей возникают первые вопросы по поводу курса. Именно в этот момент они оказываются готовы к тому, чтобы учиться.»

Краткий пересказ положений монографии, связанных с практикой вузовского преподавания

М.А. Волкова

Введение. Спор онтологии и инструментальности. Педагогика диалога

В основе педагогической практики неизменно лежит диалогическое взаимодействие между учителем и обучаемым, уверен автор впечатляющей по объёму и глубине монографии «Путешествие в педагогику диалога» Евгений Матусов. В некоторых случаях факт диалога может отрицаться участниками процесса или сторонними наблюдателями, но от этого он не исчезает. Ученик и преподаватель как бы заперты в данности постоянного диалога, вне зависимости от выбранного жанра, будь то интерактивный обмен мнениями или более консервативные формы преподавания, такие, как лекция или демонстрация наглядных образцов. В основе знаний лежит взаимопонимание между людьми, достигаемое через перетекание идей и сведений об окружающем мире. «Перефразируя Льва Толстого, – пишет автор, – можно сказать, что все знающие люди способны найти общий язык, в то время как невежество всегда невежественно на свой собственный лад».

Однако эта диалогичность может не признаваться самими участниками процесса... Как и почему это происходит? Какими оказываются социокультурные проекты, признающие или не признающие факт диалога?

Для ответа на этот вопрос автор выделяет и исследует два основных метода общения в педагогике: инструментальный и диалогический.

Преподаватель имеет особую власть над аудиторией, констатирует Е. Матусов, и эта власть – задать вопрос. Даже простейший вопрос может вызвать целый вал разнообразнейших интерпретаций. В их основе лежит отмеченная М. Бахтиным способность человека создавать значения. Эта способность всегда креативна и всегда удивительна. Её невозможно детерминировать и просчитать заранее. По сути, мы имеем дело с обоюдным удивлением, – аудитория удивлена заданным вопросом, в то время как преподаватель удивлён полученными ответами. При этом само существование значений построено на постоянном обновлении. Значения не могут быть повторены, так как даже прямое повторение изменяет их снова и снова. Перефразируя высказывание Вуди Аллена, Е. Матусов отмечает сходство между значениями и акулой: «Они должны постоянно двигаться вперед или погибнуть».

Процесс создания смыслов невозможен без участия двух сторон. Именно наличие дистанцированных друг от друга собеседников, преподавателя и его аудитории, создают ту брешь, которая пробуждает удивление и порождает новые значения. Даже когда созидание значений по виду осуществляется лишь одним человеком, он находится в процессе диалога с вымышленным собеседником, отвечает ему или задает ему вопросы.

Сознание осуществляет себя там, где есть дистанция, нейтральная территория между двумя реальными или виртуальными собеседниками.

Итак, образовательный процесс построен на удивлении и непредсказуемости; он всегда дискурсивен, он инспирирован вопросами студентов, произнесенными вслух или оставшимися непроговоренными.

Однако в реальной педагогической деятельности мы постоянно имеем дело с некоторыми целями, декларируемыми или навязанными преподавателям. «К концу лекции/семестра/ курса студент должен знать, уметь, получить возможность...», – пишет преподаватель в планах занятий, и подобные цели сводят на нет диалогичность процесса обучения. Подобные цели порождают явную или скрытую убежденность в предсказуемости образования. Из совместного создания значений общение между преподавателем и студентами превращается в одностороннюю трансляцию того, что уже известно авторитетному властителю аудитории тем, кто, возможно когда-нибудь, при условии полного послушания, сумеет занять его место.

Что же происходит в этом случае? Неужели та общая диалогичность, наличие которой в образовательном процессе автор констатировал выше, исчезает? Или речь идет всего лишь о демагогическом вступлении, вслед за которым автор разразится традиционными стенаниями о неэффективности современной образовательной системы?

Отнюдь. «Моя позиция совершенно иная, – указывает Е. Матусов. – Я предлагаю разделить практику обучения, бытие которого по самой своей природе диалогично, и идеологию обучения, которая может носить выражено монологический характер». Общераспространенный образовательный процесс диалогичен по своей внутренней сути, однако эта подспудная диалогичность подавлена монологичностью как основой самого проекта обучения, полагает автор. В результате образование оказывается искаженным, порочным, бесчеловечным, – процесс порождения смыслов приобретает в нем характеристики разрушения, а не созидания, не только не способствует росту, но, напротив, калечит и искажает личность обучающегося, не столько дает новые знания, сколько транслирует опрошенную и плоскостную картину мира.

Разумеется, все эти недостатки не дают нам возможности отрицать тот факт, что современное образование дает порой и эффективный процесс порождения смыслов, и хорошие знания. Однако, отмечает Е. Матусов, в не меньшей степени нельзя отрицать и того, что во времена рабства встречались добрые рабовладельцы и преданны своему делу рабы. Кроме того, нельзя не сознавать, что эти положительные результаты возникают не благодаря, а вопреки антидиалогической идеологии, лежащей в основе общераспространенного образования.

Но может ли образование быть ориентированным на диалог по преимуществу? Откуда взяться удивлению преподавателя, если он по определению знает больше, чем те, кого он взялся учить? Разумеется, для

любого хорошего преподавателя изучение его дисциплины продолжается в течение всей жизни, и конечно же, порой студент может огорошить преподавателя вопросом, на который он не способен дать ответ... Однако, говоря об удивлении, подчёркивает Е. Матусов, «я обращаю внимание не на удивление от предмета обучения как такового, но о взаимном удивлении аудитории и преподавателя от общения друг с другом в связи с предметом раскрывающегося между ними диалога».

Проект построенного на взаимном общении образования требует от размышлений открытости и целостности, отмечает далее Е. Матусов. Такое образование требует объединения сообщества умников, к которому принадлежит преподаватель, и сообщества невежд, состоящего из студентов. В пересозданном обществе, соединяющем преподавателя и студентов, возможно осуществить передачу, обыгрывание, повторное открытие знания, создать «зону внутреннего развития». «Разумеется, каждый образованный человек должен знать прописные истины вроде «дважды два четыре» или «Джордж Вашингтон был первым президентом Соединенных штатов», но образование – это нечто большее, чем сумма усвоенных фактов», – отмечает Е. Матусов. По мнению автора, «педагогическая и эпистемологическая составляющая знания включает в себя метафизическое объединение сознаний», в том числе преподавателя и студентов. При этом знания людей едины и различны в одно и то же время, и попытка свести их к набору монологически транслируемых сведений отражает стремление уничтожить саму возможность диалога.

Не стоит думать, что педагогика диалога строится на простейших вопросах преподавателя аудитории, или на вопросах студентов, пишет далее Е. Матусов. В первом случае спрашивающий преподаватель может быть оценен слушателями как некомпетентный, во втором произойдет опасное уравнивание знания и незнания. Не владея предметом, учащиеся легко могут увлечься формулированием «неправильных» или не относящихся к делу вопросов. Разумеется, вопросы студентов нормальны и допустимы, но не они определяют процесс обучения.

Итак, как же в таком случае возможен диалог в образовании? Что за принципы должны быть положены в его основу?

В соответствии с первым принципом преподаватель должен стать первым из учащихся. При этом он изучает не способы эффективного преподавания, а предмет преподавания как таковой. Прибегая к формулировке Николая Кузанского, преподаватель должен встать на позицию «обучающего невежества» и разделить со студентами радость открытия нового и готовность проверять открывающиеся факты.

Второй принцип можно сформулировать как принцип отказа от знания. В действительности, знания как такового не существует, ни сейчас, ни в будущем. Иллюзия вечного, раз и навсегда данного знания противоречит

самой основе педагогики диалога. Подлинное содержание знания всегда диалогично, а значит, проблематично. Познавать смыслы в исторически разворачивающемся дискурсе через вопросы и ответы, – вот ради чего собрались вместе преподаватель и студенты. При этом высказывания обеих сторон воспринимаются с одинаковой серьёзностью.

Третий принцип включает в себя требование вместить в занятия не только сведения и методики, но и те вопросы, которые студент и преподаватель могли бы задать друг другу.

«В названии своей книги я использовал метафору путешествия, – пишет Е. Матусов, – и я действительно ощущал себя плывущим по неизведанным широтам. Я не был уверен, что земли, к которым я направлялся, существуют на самом деле. Откровенно говоря, даже и теперь, после моего «возвращения», я не до конца верю в то, что и вправду там побывал. Если вы отправитесь вместе со мной в странствие по страницам этой книги, то именно вам и предстоит судить о том, действительно ли я сумел достичь страны педагогики диалога».

«Я не могу сказать точно, когда я начал писать эту книгу, потому что однажды я обнаружил себя уже пишущим её. Такая работа похожа на рецессию, – вы обнаруживаете, что она существует, когда уже достаточно глубоко в неё погрузились.

В 2002 году группа аспирантов Школы Образования Университета штата Делавэр обратилась ко мне с просьбой открыть семинар, посвященный влиянию Бахтина на образование. Это было связано с тем, что Бахтин становится всё более и более влиятельным в педагогике, а также с тем, что я много занимался Бахтиным и читал его работы на русском языке. Хотя проведение такого семинара не было моим выбором, я согласился провести его. Курс был озаглавлен: «Бахтин: исследование диалога, нарратива и власти». Я сразу предупредил участников семинара, что не занимался специально вопросами влияния Бахтина на педагогическую практику, но я обещаю читать, думать и анализировать вместе с ними. Кроме того, я пригласил моего коллегу профессора Криса Кларка в качестве соведущего семинара, так как знал, что он также занимается изучением творчества Бахтина. Эти занятия оказались для меня очень полезными. Трудно сказать, что почерпнули из них аспиранты, но я узнал очень многое. Многие идеи, лёгшие в основу этой книги, открылись мне благодаря этим занятиям. Полагаю, именно Крис Кларк первым подтолкнул меня к работе над книгой, посвященной педагогике диалога. Впоследствии моя бывшая аспирантка, коллега и друг Мария Альбукерк Кэндела также высказалась за написание этой книги, заявив, что ей было бы интересно её прочитать. Наконец, в ходе проходившей в Финляндии международной Бахтинской конференции в июле 2005 года мой американский коллега Боб Фешо, комментируя мой доклад о полисемии бахтинских заметок по вопросам диалогичности и монолога,

сказал, что «он выглядит как глава книги». Это было последней каплей, я принял решение работать над книгой и обнаружил, что пишу уже третью её главу. До этого времени я полагал, что речь идёт об отдельных статьях, и вдруг понял, что все эти фрагменты тематически связаны между собой и находятся в напряженном смысловом переплетении.

В сентябре 2005 года на социокультурной конференции ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research) в Севилье я встретил профессора Ольгу Дюсте (Olga Dysthe), норвежскую исследовательницу из Университета Бергена. (...) Ольга уже в течение длительного времени занималась изучением близких к моей теме вопросов, а потому смогла дать мне целый ряд ценных советов, и продолжала руководить моим чтением и после конференции, через переписку по электронной почте. В числе прочего она порекомендовала мне обратиться к исследованию Александра Сидоркина, которое оказало значительное влияние на эту книгу. (...)

Осенью 2006 года (...) Ольга спросила, слышал ли я об украинском педагогическом движении «Школа диалога культур». Я ответил, что нет. Ольга была удивлена и показала мне книгу Эмерсона «Первое столетие Михаила Бахтина», в которой рассказывалось об этом движении, созданном знаменитым советским философом Владимиром Библером, которого я неоднократно слушал на семинарах Давыдова. (...) Я обратился с вопросом о Школе диалога культур к моему коллеге из МГУ, а копию письма отправил Игорю Соломадину из Харькова, с которым познакомился лет за десять до этого на конференции в Нью-Йорке».

Как выяснилось, именно Игорь Соломадин и являлся одним из лидеров движения на Украине. Ольга Дюсте и Игорь Соломадин стали главными советчиками Евгения Матусова при написании книги «Путешествие в педагогику диалога».

Введение завершается традиционным перечислением всех тех, кому автор благодарен за помощь и участие при написании данного труда.

Диалогичность и монологичность в педагогических диалогах Сократа.¹

Научная литература по педагогике часто обращается к сократическим диалогам Платона, отмечает Е. Матусов во введении ко второй главе своей монографии. Особенно важным, по мнению автора, является в этой связи диалог «Менон». «Этот диалог позволяет нам обратить внимание на тот факт, что педагогика Сократа несёт в себе как монологические, так и диалогические черты. В тот момент, когда философ обращается к свободным гражданам, преобладает диалогическое направление, и, напротив, при обращении к рабу, превалирует монолог. В целом изучение «Менона» позволяет нам констатировать, что сократическая педагогика гораздо менее диалогична, чем принято думать. Основываясь на дискурсивном анализе «Менона», я хотел бы достичь более глубокого понимания того, как взаимодействует диалогическая и монологическая педагогика».

Сократические диалоги Платона можно рассматривать как первые в истории человечества отчёты о педагогике диалога. Они не только демонстрируют нам педагогику диалога в действии, но предлагают философию и идеологию диалога. По сути, Сократ предлагает метод, в котором диалогичность, философия и образование сливаются воедино. Наконец, сократические диалоги оказывают огромное влияние на педагогическую деятельность и сегодня. «Всё это заставило меня обратиться к сократическим диалогам Платона для того, чтобы понять, что они собой представляют, каковы выгоды этого метода, а также каковы его ограничения и, возможно, провалы», – пишет Е. Матусов.

В литературе по педагогике сократические диалоги традиционно представлены в качестве примера формирования критического мышления, пробуждения интереса к предмету, раскрытия возможностей самостоятельного анализа, больших возможностей познания. В настоящее время сократический метод используется в самых разных типах исследовательской и обучающей деятельности: в философских дискуссиях, при раскрытии проблем морали, в концептуальных работах по физике, в обучении фотографии, отмечает автор, иллюстрируя каждый из примеров ссылкой на конкретные труды или отчёты. Сократический метод применим для раскрытия заинтересованности в академических дисциплинах, для введения в конструктивное исследование абстракций, для того, чтобы пробудить рефлексивность студентов по поводу их скрытых установок и верований, для преподавания логических и концептуальных идей, для

¹ В своей монографии Е. Матусов пользуется не вполне традиционной для русского читателя нумерацией разделов. В этой связи Введение обозначено как Глава 1, и, соответственно, первая глава первой части получает наименование Главы 2. (примечание переводчика).

организации материала обучения и для того, чтобы показать студентам их невежество и ложные представления.

По мнению исследователей, сократический метод позволяет критически осмыслить уже усвоенный ранее материал (Адлер); сформировать атмосферу сотрудничества и сопоставить идеи при аудиторной работе (Пэли); достичь действительного общения (Гадамер).

Сократ выдвигает идеологию преподавания как поиска истины и раскрытия невежества; он хочет быть «оводом» для гражданского общества современной ему Греции, чтобы потревожить спокойствие предзаданной картины мира своих свободных сограждан. И граждане Афин действительно воспринимают воздействие Сократа, свидетельством чего становится предъявленное ему обвинение в государственной измене, приведшее к казни философа.

Философы неоднократно анализировали методы сократической педагогики, отмечает Матусов, ссылаясь, в частности, на Ф. Ницше. Педагогических работ, раскрывающих сократическую модель взаимодействия между учащимся и учителем гораздо меньше. Зачастую педагоги ограничиваются риторическим упоминанием Сократа, не подвергая ревизии его реальное педагогическое наследие.

Е. Матусов предлагает частично заполнить этот пробел, проанализировав диалог «Менон» как текст, относящийся к этнографии образования². По сути, полагает Е. Матусов, Платона как автора этого раннего диалога можно рассматривать как первого из исследователей этнографии образования. «Как и современные последователи этнографии образования, Платон сосредотачивает внимание на педагогической практике Сократа, однако одновременно выдвигает и ряд существенных предостережений. Мы сожжем предположить, что Платон одновременно заинтересован в раскрытии педагогической реальности сократического метода и в будущем использовании этого метода последователями афинского философа, а также в постановке на повестку дня собственной политической и философской актуальности», – пишет Е. Матусов.

Диалог «Менон» начинается с обращения Менона, ещё молодого, но уже почтенного гражданина, к Сократу с вопросом о сути добродетели, происходит ли добродетель от научения или даётся от рождения. Обмен высказываниями с Сократом приводит вопрошающего к осознанию того, что он не знает, что такое, собственно, добродетель. По сути, собеседники оказываются заперты в ситуацию известного софистического парадокса познания: если некто ищет то, что он знает, то зачем искать, ведь он и так

² Educational ethnography – направление современной гуманитаристики, созданное Джеффри Уолфордом (Geoffrey Walford). См., в частности, Geoffrey Walford How To Do Educational ethnography, Tufnell Press, 2008; Studies in Educational Ethnography, продолжающееся издание, начатое в 1998 году. На данный момент выпущено 12 томов.

знает; если же он ищет то, что ему неизвестно, то как можно найти то, что неизвестно? Сократ разбивает этот парадокс указанием на то, что в основе знания лежит «собрание» (анамнез) того, что уже известно, но может быть рассмотрено под новым углом зрения. Критикуя сократический метод, Менон указывает философу, что его вопросы лишь запутывают и парализуют. Чтобы проиллюстрировать свой метод, Сократ предлагает Менону стать свидетелем того, как он будет применён по отношению к кому-то из многочисленной челяди богатого афинянина. Менон подзывает мальчика-раба.

В этот момент тональность диалога меняется. Сократ говорит уже не о добродетели. Для примера он выбирает задачу технического плана: если нам дан квадрат со стороной в два локтя, то его площадь равна четырём. Какой же будет длина стороны у квадрата, площадь которого в два раза больше?

Наблюдая за диалогом раба и Сократа, Менон убеждается в том, что метод вопрошания действенен. После этого Сократ и Менон продолжают диалог о добродетелях. Вскоре к ним присоединяется ещё один влиятельный афинянин, друг и гость Менона Анит. Разговор Сократа и Анита о добродетели и о научении добродетели заканчивается тем, что Анит, рассердившись на Сократа за то, что он «порочит достойных людей», уходит. Затем продолжается разговор Сократа и Менона, в ходе которого Сократ подводит собеседника к выводу о том, что добродетель не усваивается научением и не является природным свойством, она чудесный дар богов.

Этот диалог, по мнению Е. Матусова, можно рассматривать, в сущности, как три отдельных диалога: с Меноном, с рабом Менона, с Анитом.

Какие же выводы можно сделать, анализируя запись беседы Сократа с этими людьми?

Диалогическую педагогику Сократа можно рассматривать как драматическое столкновение различных практикующих сообществ³. В числе таких сообществ Матусов называет знающих, спорщиков, созидателей и учеников. Основным инструментом анализа Е. Матусов избирает дискурсивный метод М. Бахтина⁴.

Следуя за Бахтиным, автор предлагает противопоставить два типа дискурса, центростремительный (авторитарный) и центробежный (персуазивный). В ситуациях авторитарного дискурса говорящий опирается на политическую власть, авторитет учителя или отца, старшинство и иные

³ http://ru.wikipedia.org/wiki/Сообщество_практикующих

⁴ Избранный автором метод ставит нас (и я склонная видеть в этом некоторую иронию материала по отношению к автору) перед проблемой языка: главным текстом оказывается англоязычное издание русского философа "The Dialogic Imagination", включающее в себя четыре текста: "Epic and Novel", "From the Prehistory of Novelistic Discourse", "Forms of Time and of the Chronotope in the Novel", и "Discourse in the Novel", то есть, соответственно, "Эпос и роман", "Из предыстории романного слова", "Формы времени и хронотопа в романе" и "Слово в романе". Англоязычная, включенная в постструктурализм второй половины XX века версия Бахтина порождает "странные сближенья" и трансформирует *слово* в *дискурс*, существенно затрудняя возможности обратного перевода.

позиции, дающие право на утверждение своего мнения. При персуазивном дискурсе говорящий оперирует возможностью убеждения, его слова значимы сами по себе, а не благодаря той позиции, которую он занимает. В диалоге «Менон» Сократ последовательно занимает позицию убеждающего, а не властвующего, отмечает Е. Матусов. Он никогда не ссылается на тексты, поэтов, других философов, мифы, на свой статус, наконец, или любые другие авторитеты, находящиеся за пределами конкретного высказывания. Честный диалог ведётся не с целью победить собеседника; тот тип образования, который предлагает Сократ, предусматривает обучение исходя из самого обучающегося. Аксиомой сократического обучающего диалога оказывается положение, при котором обучающийся, собственно, уже знает то, о чём идёт речь, и это предваряющее знание становится предметом для исследования и рассуждения.

Согласие, достигаемое в процессе исследования проблемы через систему вопросов и ответов, является мерилем истины, достигаемой в диалоге, указывает Е. Матусов. Согласие, которого достигают в финале диалога Менон и Сократ, это не подчинение Менона властным и значительным мыслям великого собеседника, но естественный вывод из всей совокупности обмена мнениями. Это не означает, что Сократ не предлагает своих идей, – например, в данном диалоге в качестве таковых можно назвать указание на «собрание» знаний как на действенный способ обучения; однако в целом новые идеи рождаются на том поле представлений, которыми оперирует Менон.

Сократическая педагогика построена на центробежном персуазивном дискурсе. Её цель – изменение личности обучаемого, становление идей. В конце диалога Менон понимает, что он не знает, что такое добродетель, узнает, что добродетель не достигается научением и не является природным свойством. Он приходит к эпистемологической и онтологической неочевидности, однако одновременно узнает много нового об интеллектуальной и моральной элите, к которой принадлежит и он сам, и Сократ. Раб узнает об удвоении площадей и, одновременно, о том, что он может быть всего лишь инструментом для дискуссий своего господина. Анит расстается с Сократом, испытывая сильнейшее подозрение в том, что Сократ не уважает никого из почтенных афинских граждан. Наконец, сам Сократ узнает о представлениях и мнениях своих собеседников.

Сократическая педагогика неизменно приводит к трансформации субъективности студента. Как писал Фуко, «он нуждается в знании, которым не обладает, но узнает собственное незнание о казавшемся очевидным и собственное знание о предметах, которые полагал неизвестными».

Эпистемологически Сократ выступает как радикальный антиконструктивист, но его педагогика носит выражено конструктивистский

характер. Корни радикального конструктивизма Сократа уходят в его убежденность в том, что человек способен узнавать новое через критическое исследование своих убеждений, мнений и верований. Согласно Сократу классическое определение образования как передачи знания просто бессмысленно. Сократ сознает, что передача знания возможна: «если кто-то бывал в Лариссе и знает туда дорогу, он может объяснить путь или проводить туда того, кто там не бывал». Однако сократическое образование – это нечто большее, чем простая передача фактов и инструкций. Философ ставит задачу достичь целостного и совершенного знания, знания, представляющего собой нечто несравненно большее, чем простая множественность фактов.

«Полагаю, что для современной педагогической практики радикализм Сократа может быть справедливо воспринят как преувеличенный», – пишет Е. Матусов. Автор отмечает, что, с его точки зрения, то банальное знание фактов, против которого восстает Сократ, достаточно важно и необходимо. Наше нынешнее общество является, с точки зрения Сократа, обществом активно действующих невежд, и это не наша вина, а естественное следствие профессионализма и разделения труда. Однако стремительно меняющийся мир предопределяет быстрое устаревание знаний-инструкций. И вот тут нам необходимо то целостное знание, которое отстаивал великий афинский философ.

Когда в своих диалогах Сократ употребляет слово «мы», объединяя им себя и своего собеседника, это не просто риторический приём, указывает Е. Матусов. Он задает вопросы и контрвопросы с тем, чтобы, в конце концов, и он сам, и его собеседник пришли к выводам, которые они оба смогли бы оценить как истину. При этом вопросы задаются по существу, а ответы не являются предсказуемыми.

Чтобы проиллюстрировать тезис о диалоге в преподавании, автор обращается к воспоминанию из своей юности. В студенческие годы он проводил долгие часы в спорах со своим преподавателем-диссидентом. Убеждения самого Матусова на тот момент были обычными для советского молодого человека середины семидесятых. Последовательная диссидентская критика действовала разрушительно, но просьба юного слушателя предложить некоторую положительную программу наткнулась на категорический отказ... «Я мог бы принять иную картину мира с той же догматичностью, с какой принимал то, что предлагала мне советская пропаганда, – полагает автор, – но мой собеседник хотел не этого. Он стремился научить меня мыслить самому». «Он вдохновил меня на то, чтобы больше читать, внимательнее прислушиваться к мнению других людей, больше думать над новыми идеями с тем, чтобы в дальнейшем мы могли бы обсудить их вместе».

Диалоги Сократа традиционно восхваляют за то, что они способствуют развитию критического ума и внутренней самостоятельности, обновляют

интерес к обсуждаемому предмету, побуждают студентов мыслить, формируют навыки понимания и исследовательского обучения. Сократ последовательно предлагает идеологию образования как проверки истины, исследования собственного незнания, выявления правдивого знания о вещах, которые полагают общеизвестными. В сократическом диалоге изначально возникают два взаимодействующих сообщества, сообщество «знающих», экспертов в рассматриваемом вопросе, и сообщество обучающихся, тех, кто только хотел бы знать. Рассмотренные через призму образовательной этнографии, сократические диалоги Платона демонстрируют нам, как эти два оппозиционные по отношению друг к другу сообщества могут слиться в единую общность спорящих, обращающихся друг к другу не ради самоутверждения и не для того, чтобы пассивно усвоить некоторый объем информации, а для того, чтобы совместно исследовать истину.

Не менее важным, как полагает Е. Матусов, является и тот факт, что Сократ совершенно по-разному общается со свободными людьми и с рабом. Диалоги Сократа укоренены в определенных исторических условиях, но, в то же время, сохраняют и непреходящую ценность.

Создание онтологической вовлеченности студентов и онтологически ориентированное преподавание

Что до меня, то я ненавижу поучения, которые только наставляют меня, не давая роста и жизни моей деятельности.

Ф.Ницше

Только в потоке мысли и жизни слова обретают смысл.

Витгенштейн

Глава 11 представляет собой комментированную расшифровку видеозаписи занятия, проведенного Евгением Матусовым с группой из студенток педагогического института. Е. Матусов вел курс по методике преподавания, озаглавленный «Создание сообщества исследователей»

Постановка проблемы

Занятие начинается с того, что Матусов представляет тему, дает общую расшифровку термина «онтологический» («связанный с нашей жизнью») и обращает внимание слушательниц на то, что тема чрезвычайно важна. Впрочем, замечает он, преподаватель приходит к слушателям, чтобы рассказать им что-то, что считает важным он сам; и для студента эта важность отнюдь неочевидна. «Предположим, к примеру, что мы пришли на занятие, посвященное Гражданской войне... Однако имеет ли к кому-то из вас отношение эта Гражданская война?» (...)

В ходе блиц-опроса выясняется, что Гражданская война не затрагивает никого из слушательниц.

(...) Матусов обращает внимание слушательниц на то, что проявленное ими равнодушие к проблемам Гражданской войны отлично демонстрирует им то, с чем они будут неизменно иметь дело в ходе своей работы учителями. «Школьники будут приходить на урок совершенно равнодушными к тому, что вы там для них подготовили». Будущее равнодушие учащихся иллюстрируется при помощи указаний на незаинтересованность слушательниц в данной конкретной аудитории: кто-то занят своим мобильником, кто-то ест, кто-то голоден, кто-то чешет в затылке, одна из девушек мечтает о перемене... Именно таким и будет любой класс, в который придут будущие учительницы.

«Теперь вы видите, что ваше сознание далеко от того, о чём мы будем говорить».

«Между тем, – подчёркивает Матусов, – я – преподаватель, ориентированный на сотрудничество с аудиторией. Возникает противоречие: я

готов к сотрудничеству, но вы не готовы. И не потому, что вы плохи, но просто потому, что ваше сознание далеко от того, о чём я хочу с вами говорить». (...)

Рассмотренный выше пример с сознанием, которое далеко от предложенных для обсуждения тем, а также пример, апеллирующий к опыту, полученному студентками в ходе педагогической практики, подводит аудиторию к формулировке проблемы занятия: как же обратить сознание студентов к рассматриваемой теме? Как создать вовлеченность аудитории, сделать так, чтобы отвлеченный материал стал частью действительной жизни тех, кто пришёл учиться, а не только предметом компетентного знания преподавателя?

Обретение рефлексии в практике онтологически-ориентированного преподавания

Итак, предметом рассмотрения в данной главе являются онтологичность преподавания, то, зачем онтологичность нужна, и то, каким образом она создаётся. В связи с собственным опытом постижения темы Матусов вспоминает свой студенческий опыт: преподаватель физики ведёт занятия методом вопросов и ответов, и этот майевтический приём приводит студентов ко всё более глубокому пониманию изучаемого и ко всё более глубокой заинтересованности в предмете. «Когда я сам стал учителем, я попытался действовать так же... Но то ли я не запомнил как следует задаваемые вопросы, то ли задавал их не в том порядке, но вызвать заинтересованность моих учеников мне не удавалось».

Онтологичность преподавания не возникает сама собой, она требует долгой и сложной подготовки. Онтологичность как метод преподавания необходимо учитывать уже на стадии планирования занятия. Главной проблемой здесь оказывается то, каким образом программа курса, студенты и преподаватель взаимодействуют друг с другом. Чаще всего мы имеем дело с конвенциональным образованием, основанном на культурном капитале учителя и принадлежащей ему властью над аудиторией. В этом случае собственно программа курса становится для студентов немотивированной нагрузкой, доведом к тому давлению, которому они подвергаются со стороны преподавателя и родителей. Необходим долгий и последовательный труд для того, чтобы перейти от конвенциональности преподавания к его онтологичности.

Онтологическая вовлеченность, неонтологическая вовлеченность и онтологическая невовлеченность

Обычно преподавание строится на официозном монологичном дискурсе преподавателя и противостоящем ему неофициальном дискурсе студенческой аудитории.

Этот тезис Матусов иллюстрирует примером диалога студентов и преподавателя. Преподаватель опирается на статью в местной газете, которую он читал. Однако проблема в том, что он ничего не знает о своей аудитории, а студенты понятия не имеют, о чём идёт речь в статье, так как в глаза её не видели. Между тем задаётся прямой вопрос: «Что произошло на реке Петалама?» – ответом на который становится ряд догадок, ни одна из которых не попадает в цель. Участие студентов в организованном преподавателем дискурсе не имеет ничего общего с онтологией. Будучи по форме диалогом, такое общение по сути является монологичным, отмечает Матусов.

Учитель задает вопрос, студент отвечает. Если ответ студента совпадёт с ожиданиями преподавателя, он будет использован как строительные леса в конструировании урока, однако мнение студента совершенно не важно, а сам процесс ответа мотивирован лишь властью и авторитетом, принадлежащим учителю, школьной администрации и родителям учащегося. В конечном счёте, при такой постановке занятия, студенты оказываются скорее бесконечным источником неправильных ответов, чем партнерами в диалоге, направленном на объединение сил для достижения цели.

Параллельно этому монологичному общению в рамках неофициозного общения студентов осуществляется диалог, звучащий для учителя как раздражающий шум болтовни в аудитории. Это – действительный, с точки зрения Бахтина, диалог, открытое и заинтересованное общение однокашников, однако его недостатками является то, что он никак не связан с программой изучаемого курса. Как уже было отмечено выше, при монологичном процессе обучения программа не становится предметом интереса студентов, им всё равно, о чём пойдёт речь, их жизнь, их опыт, их сознание далеки от рассматриваемой темы. Интересно, что в этом параллельном дискурсе преподаватель оказывается не субъектом, а объектом высказываний, а значит, по отношению к нему, диалог студентов так же монологичен, как и тот, что предлагается с официозных позиций. Вырваться из этой монологичности непросто, и в рассматриваемом примере с рекой Петалама учитель намеренно игнорирует версии, дающие возможность развиваться онтологичности, так как в этом случае ему угрожает потеря власти над аудиторией, выраженной, в частности, в незыблемом плане занятия.

Состояния, в котором находятся учащиеся, можно схематически классифицировать следующим образом: первую группу составляют люди,

находящиеся в классе, поскольку «так уж положено». Представители этой группы сознают, что они должны «напряженно работать» ради того, чтобы соответствовать предъявляемым требованиям. Их можно описать как тихих, сосредоточенных, обладающих хорошими манерами, серьезных и предсказуемых, причём и их развитие, и их действия контролируются учителем.

Вторую группу можно сравнить с компанией, стоящей на перекрёстке оживлённых улиц. Это состояние чаще всего ассоциируется с феноменом студенчества как таковым. Представители этой группы ощущают, что у них всё впереди, они оппозиционно настроены, склонны к пародированию, к сопротивлению, полны игры и жизни, заинтересованы сразу во многом, включены в коллективные действия.

Кроме того, можно выделить «состояние святости», связанное со страхом и благоговением, глубокое уважением, ощущениями иерархичности и служения. Четвертое состояние – «ощущение дома», редко можно наблюдать в школьных стенах, однако опытом такого состояния комфорта, безмятежности, любовного внимания к ним обладают почти все учащиеся.

Сосредоточив внимание на первых двух состояниях и стремясь проанализировать их с точки зрения онтологичности, мы видим, что первое характеризуется неонтологической вовлечённостью (учащийся действует формально правильно, но не имеет внутренних мотивов к действию, просто подчиняясь внешнему давлению). Второе же можно обозначить как онтологическую невовлечённость, так как в этом случае студент полон жизни, но эта жизнь не имеет ничего общего с учебным планом конкретного академического курса.

С точки зрения образовательного процесса оба эти состояния бесполезны, так как их вклад в получение знаний незначителен или даже деструктивен по отношению к учебному процессу. Неонтологическая вовлечённость приводит к тому, что студент автоматически и неглубоко заучивает совокупность фактов, по видимости не имеющих никакого отношения к его личности. Именно неонтологическое состояние является причиной того, что большинство людей забывают всё то, что они выучили в школе, именно оно ответственно за равнодушие и охлаждение большинства людей к образовательному процессу в зрелом возрасте.

По сути, неонтологическая вовлечённость противостоит образованию, хотя для учителя такой ученик часто оказывается удобнее, чем тот, кто наделен онтологической невовлечённостью. Неонтологическая вовлечённость заставляет учиться из соображений социальной комфортности, даёт идеальное совпадение с недиалогичной, не ориентированной на сотрудничество манерой преподавания.

Онтологическая невовлечённость также противостоит учебному процессу.

Для того, чтобы прояснить тезис о типах вовлеченности, Матусов приводит пример краткого диалога на занятии, посвященном проблемам сегрегации в школьном обучении.

Первый учащийся: А как с теми, кто наполовину белый и наполовину чёрный?

Учитель: Как с теми? (...) Как-как?

Первый учащийся: Как быть, если ребёнок наполовину белый и наполовину чёрный? Куда тогда [имеется в виду, в какую из школ] он должен идти?

Второй учащийся: Чёрных наполовину у них там не было.

Учитель: На Юге не было представления «наполовину».

Второй учащийся: Видишь?

Учитель: На Юге, если ты был чёрным на десятую, какую-то, хотя бы и сотую частицу, ты был чёрным. (*Учащиеся смеются*) **Ты** был чёрным.

Третий учащийся: Ха-ха.

Если мы сравним приведённую выше ситуацию с сюжетом, в котором учитель спрашивает учеников о событии на реке Петаламе, мы обнаружим, что хотя формально и в том, и в другом случае речь идёт о диалоге, качество этих диалогов принципиально различается. В случае с учителем, спрашивающим класс о происшедшем на Петаламе, он хочет узнать, что же об известном ему событии известно им. Его интересует информация об учениках, а не сведения, которые он может от них получить. По сути, отношение преподавателя к их ответам является объектным. Пояснить это можно при помощи следующего примера. Предположим, что нам надо узнать, заперта ли дверь. Мы подходим и толкаем её, – не поддаётся, значит, заперта. Нам ни к чему вступать с ней в диалог, – она всего лишь вещь, нас не интересует её мнение.

Это же отношение к человеку как к вещи, как к объекту, возможно и со стороны учеников в адрес учителя. Они могут слушать его и отвечать на вопросы, слушать и передразнивать, слушать, чтобы в дальнейшем посмеяться над ним, но они не общаются. В коротком диалоге о расовой сегрегации возникает иное, – учитель и ученики вступают в отношения общения. Возникает апелляция учителя к личному опыту задавшего вопрос ученика о том, что это может значить, – быть результатом смешения двух рас. Расизм с его концепцией «единой капли крови» становится элементом живого переживания; а вопросы и ответы, обмен которыми происходит в аудитории, оказываются продиктованными интересом к постороннему по отношению к участвующим в диалоге объекту.

По мнению Бахтина, диалог – это поиск сведений об объекте, получаемых от других и совместно с другими. Направленность индивида на диалог даёт ему понять, что сам по себе он недостаточен и нуждается в других. Обучение значимо лишь тогда, когда оно становится откликом на вопросы, возникающие у аудитории.

Здесь уместно вернуться к рассматривавшемуся выше диалогу «Менон», к той его части, где Сократ беседует с рабом. Беседа с рабом о вычислении площади квадрата была нужна Сократу для того, чтобы проиллюстрировать тезис: люди ничему не научаются, они лишь вспоминают. Если посмотреть на раба с точки зрения предлагаемой классификации состояний, то его позиция может быть описана как неонтологическая вовлеченность. Ничто не свидетельствует о заинтересованности раба в диалоге с Сократом. В диалог он вступает в силу своего рабского положения. Он не задает ни одного вопроса. Наконец, он – не более чем риторический приём, используемый Сократом для того, чтобы проиллюстрировать тезис, рассматриваемый в беседе с Меноном.

В отличие от раба, участие в диалоге Менона явным образом онтологично. Он заинтересован в том, чтобы найти ответ.

Итак, можно сделать вывод: онтологически-ориентированное преподавание направлено на то, чтобы удовлетворить вопросы, поставленные студентами. В то же время неонтологическое образование может быть описано как совокупность вопросов, которые преподаватель задает незаинтересованным студентам.

Однако в реальной жизни учитель не может посвящать каждый урок ответам на вопросы студентов. Так как же сделать так, чтобы нужные нам вопросы возникали в нужный момент? Как заставить аудиторию задаться нужными вопросами, соответствующими учебному плану? Да и возможно ли такое?

Создание онтологической вовлеченности студента в рамках курса обучения

Онтологическая вовлеченность требует создания ситуации, в которой учащийся стремится искать информацию и задавать вопросы, связанные с программой учебного курса. Однако современный студент, входящий в аудиторию, отнюдь не Менон из платоновского диалога, обратившийся к Сократу с вопросом о природу добродетели. И это не только проблема школы. Всё наше существование пронизано изначальным безразличием к другому. Только наша собственная жизнь занимает нас, только её мы готовы обсуждать с друзьями и любимыми. Мы вновь и вновь готовы предлагать слушателям нашу историю, описывать положение, в которое мы попали, шутить или обсуждать трудности.

Различие между общением в рамках учебного заведения и другими видами общения с точки зрения онтологической вовлеченности сводится к тому, что школа обладает властью заставить ученика сидеть на занятиях и выполнять задания (или, хотя бы, имитировать их выполнение). Если человеку скучно, он переключит программу телевидения, уйдёт с середины фильма, покинет театр и пойдёт искать другую картину, сменит тему в разговоре с друзьями. Но школьник или студент не имеют такой возможности, они обречены вновь и вновь делать выбор из двух убыточных позиций, позиции неонтологической вовлеченности или онтологической невовлечённости в образовательный процесс.

Во внешкольном существовании скука и невовлеченность преодолеваются благодаря вниманию к ответной реакции аудитории. Однако школа привыкла к неонтологической вовлеченности и считает связанные с ней скуку и отсутствие интереса со стороны обучающихся рутинной характеристикой происходящего, без которой никак не обойтись. Если же говорить об онтологической невовлеченности, то она рассматривается педагогами как проблема, однако проблема, корни которой видят в недостатках воспитания и дисциплины, в асоциальности и даже в психических заболеваниях проблемных учеников.

Положение дел усугубляется падением престижа профессии учителя, массовым неуважением школьников, действиями администрации, которые направлены на улучшение дисциплины через систему жёстких инструкций. Наконец, в ряду проблем школы особое место занимает парадокс, с которым будущие учителя сталкиваются в процессе профессиональной подготовки: если в любой другой профессии будущего специалиста учат, как правильно действовать на реальном рабочем месте, то образование студента педвуза построено в огромной степени на критике положения дел в школе и альтернативных педагогических практиках. Это ставит будущего учителя в двойственную и шизофреническую ситуацию, – для того, чтобы успешно

проходить академический курс и сдавать экзамены, ему нужно критиковать существующее положение вещей в школьном образовании. Одновременно, для того, чтобы впоследствии избежать конфликтов и влиться в педагогический коллектив школы, ему нужно научиться действовать так, как это принято в реальной школе с её дисциплиной, иерархичностью, властью, подавлением и предпочтением неонтологической вовлечённости.

Студенты-педагоги, ссылаясь на свою практику преподавания философии образования Е. Матусов, приходят учиться, отягощенные всеми вышеперечисленными проблемами. Им кажется, что главная задача обучения – научить их более тонким трюкам, более изощрённым методам манипуляции аудиторией. Философия образования им неинтересна, они воспринимают её как слишком отвлечённую, оторванную от жизни учебную дисциплину. В процессе преподавания приходится работать в первую очередь над тем, чтобы создать в аудитории атмосферу онтологической вовлечённости.

На первом же занятии главным вопросом становится вопрос о том, какого типа учителем хотят стать студенты. Пронизывающая курс рефлексия ведёт слушателей вперёд, шаг за шагом преодолевая сложившееся у них представление о том, что вся эта философия образования является не более чем нудной болтовнёй неизвестно о чём. «На первом занятии я выдаю студентам карточки и прошу их выразить в одном или двух словах реакцию на объявление: «Лекция отменяется», – пишет Матусов. За четыре года преподавания курс был прослушан 173 студентами, и за это время скопилась коллекция из 173 карточек, на которых будущие педагоги выразили своё отношение к занятиям. Среди представленных откликов (карточки сдаются без подписи, так что в искренности слушателей сомневаться не приходится) зафиксированы разные типы реакции на сообщение об отмене занятий. Шесть карточек фиксируют огорчение, восемь содержат нейтральные отклики. Остальные же представляют собой выражения неподдельной радости: «О да!», «Ура!», «Супер!», «Отосплюсь», «Хорошая новость»... 92% будущих педагогов счастливы от того, что занятия отменены.

Изначально слушатели не удивлены этим парадоксом. Им кажется, что такое поведение естественно. «В освободившееся время мы хотели бы заняться чем-то другим», – объясняют они. В ответ Матусов предлагает представить себе, как бы они отреагировали на то, что фильм, на который они пришли, отменён. Реакция оказывается противоположной, – придя с друзьями в кинотеатр на фильм, который неожиданно отменили, никто не радуется. В чём же дело? Получается, что учиться неприятно и неинтересно? Более того, получается, что посетителям лекции не нравится быть студентами, не нравится учиться, и, тем не менее, они хотят стать учителями и учить?

В чём же дело? Как такое может быть? «Не садисты же вы, – саркастически спрашивает Матусов у аудитории, – чтобы всю жизнь

заставлять других делать то, что вам так неприятно?» Аудитория оказывается озадаченной этим вопросом. Вот тут, с задачи: так как же стать таким учителем, ученики которого не будут прыгать от счастья из-за отмены занятий, и начинается процесс онтологической вовлеченности студентов в учебный курс. Именно в этот момент у слушателей возникают первые вопросы по поводу курса. Именно в этот момент они оказываются готовы к тому, чтобы учиться.

Опыт собственной учёбы большинства студентов построен на неонтологической, дисциплинарной вовлечённости. При этом студенты в большей или меньшей степени осознают, что этот опыт негативен, но не имеют иного. Для описания этого опыта Матусов использует метафору Доктора Зло, персонажа популярной кинокартины «Остин Пауэрс». В ходе курса противопоставляется «дурное преподавание» Доктора Зло и «доброе преподавание». При этом первоначально методы, к которым склоняются студенты при выборе условных стратегий, к которым приходится прибегать, чтобы научить условного ученика тому, что дважды два равно четыре – это методы «дурного преподавания». Однако довольно быстро наступает осознание, что вся череда проверочных работ, начисляемых за ответы баллов и других форм внешнего контроля, – это, в конечном счёте, всё те же методы Доктора Зло. Возможно, они эффективны, возможно, они – наилучшие, но это лучше от Доктора Зло. Так начинается поиск и обретение другого образа учителя, который каждый из слушателей должен открыть в том числе в самом себе. Так от поиска «совершенных инструкций о том, как преподавать» студенты переходят к онтологической вовлечённости в программу курса.

Второе занятие курса отмечено тем, что Матусов обозначает как создание «онтологического беспокойства». Для того, чтобы сформировать «онтологическое беспокойство», он организует в группе ряд подгрупп, которые имитируют собеседование при приёме на работу. Каждая из групп представляет определённый тип школ и определённую философию образования. Группы получают подлинные резюме учителей, взятые из интернета, и список вопросов, задаваемых на интервью. Каждая из групп должна составить свой набор вопросов к соискателю, опираясь, с одной стороны, на обычные вопросы, задаваемые школьным руководством кандидатам на вакантные должности, а с другой стороны, – ориентируясь на тот тип преподавания, который принят в данной школе.

В каждой из групп выбирается один соискатель вакантного места, который проходит собеседование в других группах. Само собеседование длится около 10-15 минут. По окончании собеседования каждая из групп совещается и выбирает лучшего среди прошедших в ней собеседование кандидатов. Свой выбор группа должна обосновать.

Такая игра помогает студентам понять, как мало они пока что знают и о реальном преподавании, и об обстановке в школах, и о философии образования. После такого занятия у учеников возникает множество вопросов. Но главное – с этого момента они готовы учиться.

Анализ курса с точки зрения исторических, эпистемологических и онтологических противоречий

В отличие от собеседников Сократа, начинающие заниматься студенты не готовы задавать вопросы. Поэтому онтологическую вовлеченность в учебный предмет необходимо подготовить. Так как содержание учебного курса всегда многообразно и доступно для различных интерпретаций, преподаватель имеет возможность выбрать те из них, которые вызовут у студентов чувство причастности и заинтересованности, которые будут соотнесены с их надеждами и дадут им ощутить возможность глубже понять и, при необходимости, изменить собственную жизнь. При создании онтологической вовлеченности прошлое студентов, их сегодняшний день, их будущее в науке должны соединиться с тем материалом, который предлагает конкретный учебный курс. Изучаемый материал должен оказаться в позиции посредника между прошлым опытом студентов и их будущими достижениями. Только так разрозненная группа и стоящий за кафедрой преподаватель могут стать сообществом познающих. Только так создаётся пространство для диалога, связывающего людей и их опыт, их вчера, их сегодня и их завтра. Настоящий урок – урок, на котором возникают особые отношения между изучаемым материалом, учителем и учениками; урок, в ходе которого преподаватель и учащийся становятся исследователями, открывающими нечто новое. Необходимость открытия должна быть учтена при подготовке к занятию, и именно здесь роль учителя изменяется, так как на этом этапе важнейшим элементом становится осознание противоречий и конфликтов, заложенных в программу учебного курса.

Следуя за классификацией, предложенной В.В. Давыдовым, Матусов говорит об исторических, эпистемологических (дидактических) и онтологических (то есть возникающих в связи с личным опытом учащихся) противоречиях. Исторические и эпистемологические противоречия, скрытые в учебном курсе, тесно переплетены между собой. Их наличие связано, с одной стороны, с последовательным развитием знания и метода, а с другой – с тем, что это развитие нередко игнорируется при составлении программ. Состав учебного курса и требования руководителей образовательной системы зачастую составляются так, как если бы существовало лишь нынешнее состояние знания и метода, при этом данный набор сведений и способов их получения и интерпретации абсолютизируется и рассматривается как значимый, вечный, неизменный.

Реальное развитие знания представляет собой напряжённую борьбу концепций, каждая из которых представляет не абсолютную, а относительную истину. Однако сам факт этой борьбы, как и факт относительности полученных данных и методов, оказывается затушеванным благодаря разделению на отдельные, по виду никак не связанные друг с другом темы и параграфы.

Онтологическая составляющая связана с тем, каким образом изучаемый курс и предлагаемая им эпистемология связаны с собственным опытом студентов, как академический курс может «жить» в их жизнях. Онтологичность в значительной степени соотносится с тем, что в педагогике называется «активизацией предварительно существующих знаний студентов». Однако это не совсем одно и то же, так как онтологичность связана не столько с знаниями, сколько с конфликтами в их реальной жизни, с их социальной активностью и готовностью менять свою судьбу. Например, отмечает Матусов, студенты-педагоги, с которыми он работал в рамках дополнительной подготовки учителей, увлечены своей будущей работой и станут, несомненно, хорошими преподавателями. Однако подавляющее большинство из них не в восторге от своего нынешнего положения студентов, и считает аудиторные занятия тяжёлым, скучным и утомительным делом. Именно на этом противоречии (иллюстрируемом рассматриваемым выше примером с отменённой лекцией) строится начальная онтологическая вовлечённость студентов в учебный процесс.

Занятие курса, посвященное созданию онтологической вовлеченности, с краткого описания первых минут которого началось рассмотрение этой темы, иллюстрировало метода онтологизирования аудитории при изучении Гражданской войны.

«В поисках материала, при помощи которого я мог бы создать онтологическую вовлеченность аудитории в тему Гражданской войны, я обратил внимание на два потенциальных конфликта, существующих в жизни моих студенток. Один из них был связан с поиском парней. Молодые люди и отношения с ними были одной из главных тем разговоров моих студенток до и после занятий. Бойфренды рассматривались как будущие супруги, и потому я предположил, что в их отношениях должны присутствовать определённые этнические предпочтения», – пишет Матусов. То, что одни молодые люди оказывались более желанными, чем другие, можно было рассмотреть как всё ещё сохраняющийся раскол американского общества. Эта догадка могла не сработать, но, тем не менее, рассмотрение такого сюжета было включено в план занятия.

Вторым онтологическим противоречием, на которое Матусов собирался указать в ходе создания вовлеченности, были споры о том, устраивать или не устраивать перерыв в середине трёхчасового занятия. Эта тема очень волновала студенток, они обсуждали её до и после занятий, а также на

интернет-форуме группы. Привлечение этой темы было связано с тем, что Матусов хотел добиться наиболее адекватного примера того, как в дальнейшем студентки смогут использовать онтологическое замешательство аудитории при обсуждении темы Гражданской войны с школьниками, ещё не озабоченными поисками бойфрендов.

Если заданная программой тема никак не связана с нашей повседневностью, может ли она, тем не менее, преподаваться онтологически? По мнению Давыдова, эта проблема разрешается через коррекцию учебного курса. Первоначально даются знания, которые сопряжены с повседневным опытом студентов. Они порождают онтологическую заинтересованность в материале курса, и дальнейшее развитие происходит уже за счёт прирастания академического знания.

Созидание онтологической готовности студентов

Онтологическая готовность аудитории создаётся через помещение студентов в позицию «здесь и сейчас» по отношению к материалу курса. Преподаватель обнаруживает определённую проблему, имеющую непосредственное отношение к жизни его слушателей и озадачивает их, говоря, например: «Вы хотите стать учителями, и я уверен, что вы станете хорошими учителями, но при этом и я, и вы видите, что сами вы не слишком любите учиться... Что же заставило вас выбрать жизнь, в которой вы будете постоянно делать другим то, что вы не любите, когда делают с вами?» В этой случае основой онтологизации становится внутренний конфликт между желанием стать учителем и нежеланием быть учеником.

В отношении темы Гражданской войны Матусов использует два сюжета. Первый из них связан с эпизодом документального фильма «Языки Америки». В этом эпизоде женщина рассказывает о том, как она когда-то рассталась со своим молодым человеком. Причиной разрыва стал языковой и культурный стереотип, фиксирующий сохраняющееся в современной американской культуре противопоставление Севера и Юга. Молодой человек, южанин, везёт свою подругу, уроженку Новой Англии, знакомиться с родителями на Юг. По мере того, как они продвигаются вперёд, его южный акцент, манера говорить, жестикуляция становятся «всё более южными», так что, в конце концов, девушка ссорится с ним и возвращается домой одна.

Второй сюжет, сопряженный с темой перерыва, затрагивает существующие у студентов представления о правде и справедливости.

Созидание рефлексии в отношении онтологических противоречий

Существующие онтологические противоречия зачастую не осознаются учащимися, воспринимаются как проявление нормы. Так, например, если рассматривать ситуацию с студентами, не любящими учиться, но

мечтающими учить, и попросить их изначально оценить её, то они определяют это положение дел как «нормальное». В этой связи для преподавателя важно создать обстановку переживания и размышления по поводу выявленного конфликта. Это достигается при помощи серии вопросов, приближающих студента к осознанию того, что противоречие действительно существует. Спланировать ответы студентов невозможно, более того, это даже опасно, так как может привести преподавателя к тому, что он подменит реальных слушателей воображаемой аудиторией и начнёт развивать с ней монологическое, по сути, общение. В этом обмене вопросами и ответами преподаватель также погружается в своё собственное «здесь и сейчас». Реальные высказывания студентов направляют преподавателя в ходе занятия.

Студенты направляют дискуссию, преподаватель выступает в качестве инструктора

В этом фрагменте Матусов вновь возвращается к расшифровке видеозаписи занятия. «Я выбрал для примера тему Гражданской войны, так как предполагал, что эта тема относительно мало интересует моих студентов изначально. В то же время (...) я видел, что эта тема в большей степени затрагивает американцев, чем тема гражданской войны в России, и это удивляло меня, ведь со времён Гражданской войны прошло уже много лет», – отмечает Матусов.

В этом фрагменте занятия преподаватель выступает в качестве посредника. Его главная цель – не предоставить слушателям информацию по изучаемой теме, а создать их вовлечённость. Соответственно, главным оказывается с подлинной заинтересованностью выслушать, что студенты могут сказать по данной теме. Реплики и вопросы преподавателя лишь направляют их и побуждают к высказыванию. Эта манипуляция аудиторией подготавливает почву для последующего предметного обсуждения темы.

Последовательная расшифровка занятия указывает на то, что первоначальная реакция аудитории на сюжет с разрывом молодых людей из-за культурных различий Севера и Юга является достаточно слабой. В какой-то момент обсуждение смещается на шутки в адрес немцев. Матусов возвращает внимание аудитории, сообщив и задав несколько вопросов о существовавшей когда-то дискриминации ирландцев в США. Наконец диалог развивается в обсуждение личного опыта студенток о культурных различиях между Севером и Югом. Матримониальная тема при этом не затрагивается.

Матусов проблематизирует диалог, предлагая реконструировать стереотипы южан относительно северян (подавляющее большинство группы – уроженцы северных штатов; при этом в диалоге неоднократно возникают ссылки на то, что коллективное культурное портретирование региона – не более чем набор стереотипов). Сравнительные характеристики южан и северян

записываются на доске. Опрос развивается, активность аудитории растёт. Через обзор стереотипов студенты осознают реальность существующего разделения на Юг и Север.

Матусов продолжает проблематизацию темы, указывая на реальность разделения. «Война окончена 150 лет назад, почему же мы до сих пор не стали единым целым?»

Одна из студенток предлагает вариант ответа, являющийся штампом из учебника для младших классов: «Война была потому, что Север был абсолютно прав, Юг – абсолютно неправ, и просто удивительно, как упорно южане сражались за совершенно неправое дело».

В ходе продолжающегося обсуждения Матусов предлагает сравнить британцев, которых не ненавидят, с южанами, которых, как выяснилось, продолжают ненавидеть. Возникают вопросы: чего хотели южане? А чего хотели северяне? А почему Север стоял за отмену рабства?

В ходе обсуждения этих вопросов возникают разные ответы, некоторые из них не верны, но, констатирует Матусов, главная цель этой части урока достигнута, класс начал работать в рамках центробежного персуазивного диалога, в котором студенты готовы самостоятельно оценивать ответы друг друга. Онтологическая вовлечённость студентов в проблему достигнута, и Матусов не без некоторого труда прерывает этот фрагмент занятия: ведь в действительности курс посвящен не истории США, а методике преподавания.

Диалогическое и полифоническое преподавание

Основание диалогического преподавания является студент, добровольно задающий вопрос. Вопрос ученика собственно и делает его учеником, такой вопрос выступает катализатором познания, углубляет возможности изучения темы. Способность задать вопрос позволяет студенту взять процесс познания в свои руки, превращает его из объекта педагогических усилий преподавателя в познающую личность. В этот момент аудитория видит, что отношения задающего вопрос студента и преподавателя изменились, – они стали равными, полными уважения и общей заинтересованности в предмете изучения.

Преподаватель может спровоцировать вопрос при помощи различных манипуляций, в числе которых и обсуждение новостей, как будто не относящихся к делу, и непринуждённый разговор как во время, так и перед и после занятиями. Ставший результатом продуманной и реализованной импровизации преподавателя свободно заданный вопрос отличает диалогическую педагогику от монологической (где преподаватель сообщает сведения и задаёт вопросы, чтобы выяснить, усвоен ли учебный материал) и полифонической, когда урок строится на бесконтрольных вопросах учащихся.

Заключение. Несколько слов от переводчика

Монография Е. Матусова в наибольшей степени продиктована пафосом педагогики как таковой, педагогики, как работы с детьми, а не со взрослыми слушателями высших учебных заведений. Профессиональные интересы автора во многом сосредоточены на философии образования и на образовательных практиках средней школы. Работа имеет также региональную специфику, связанную с опытами специфических преподавательских практик США и Американского континента в целом. Однако текст Е. Матусова предлагает целый ряд как практических, так и теоретических разработок, которые могут быть полезны вузовскому преподавателю-гуманитарию. Особенно ценным при знакомстве с книгой «Путешествие в педагогику диалога» мне показалось то, что она открывает для нас возможность рефлексии по поводу тех приёмов работы с аудиторией, которые интуитивно используются при чтении лекций с целью пробудить и заинтересовать аудиторию. В сущности, большинство из нас, в свете положений, раскрываемых автором, является чем-то вроде господина Журдена, не знавшего, что он всю жизнь говорил прозой. Однако анализ того, что же и как мы делаем во время работы со студентами, может подарить нам возможность усовершенствовать наш труд.

Книга Е. Матусова «Путешествие в педагогику диалога» легко поймала меня в сети «онтологической вовлечённости», и я хотела бы поблагодарить автора за удовольствие, которое доставило мне знакомство с его трудом.