

Образовательный режим бахтинского диалога¹

© 2023 Юджин Матусов

Юджин Матусов, профессор Школы педагогики Университета Делавэра
E-mail: ematusov@udel.edu

Университет Делавэра. Ньюарк, США

Аннотация. Сегодня теоретиков и практиков образования, ориентированных на диалог, привлекает бахтинское понятие диалога. В своей статье я выделил пять основных черт бахтинского диалога и рассмотрел, какой образовательный режим формируется на его основе. Целью статьи является проблематизация бахтинского диалога и связанной с ним образовательной практики.

Ключевые слова: М.М. Бахтин, диалогическая педагогика, образовательный режим, бахтинский диалог, множество неслиянных сознаний с равными правами.

Постановка проблемы

Цель моего исследования – определить образовательный режим, где реализуется бахтинский диалог – диалог между персонажами полифонических романов Достоевского, теоретическое обоснование которому дал Бахтин-философ. (Мое понимание бахтинского диалога, моделируемого в первую очередь персонажами полифонических романов Достоевского, отличается от понимания других исследователей – в частности, Тимоти Ленсмира и Киётаки Миядзаки, – которые определяют бахтинский диалог в основном как отношения между писателем Достоевским и его персонажами в полифонических романах Достоевского [10; 28].)

¹ Статья написана на основе доклада, который был представлен в 2021 г. на XVII Международной Бахтинской конференции в Саранске [см.: 3, с. 27–29]. Ее автор Юджин Матусов – один из ведущих представителей диалогической педагогики, направления, занимающего заметное место в современной теории и практике образования в США, Японии, Австралии, Новой Зеландии, в ряде европейских стран. В основе этой педагогической концепции лежат принципы «бахтинского диалога», то есть диалога в той его интерпретации, которую предложил М.М. Бахтин в своих трудах, прежде всего в книге «Проблемы поэтики Достоевского». Как отмечают О.Е. Осовский и В.П. Киржаева, «за последние 30 лет имя Бахтина прочно вошло в ряд имен основоположников нового педагогического мышления, а диалогическая педагогика превращается в одну из наиболее интенсивно развивающихся отраслей теории образования и воспитания» [4, с. 160]. В последние годы одним из важнейших аспектов диалогической педагогики является осмысление и углубление собственно бахтинской составляющей образовательных практик [см.: 5, 7, 31]. Статья Матусова затрагивает важнейшие проблемы современного образования на Западе. Путь к обновлению существующих образовательных режимов автор связывает с диалогической педагогией. На первый взгляд выглядит чрезмерным неприятие диалогической педагогией традиционной модели образования, которая воспринимается как образование принудительное. Но именно принятие свободы ученика и учителя, как высшей ценности, а отношений между ними как отношений равноправных участников диалога – принцип, лежащий в основе диалогической педагогики и позволяющий по-новому выстраивать систему обучения. Думается, этот опыт будет интересен и для российской аудитории, особенно в условиях сегодняшнего понимания необходимости совершенствования системы среднего и высшего образования, выработки новых методов и приемов подготовки профессиональных кадров в нашей стране (*прим. С.А. Дубровской*).

И наоборот, как это вытекает из бахтинских подтекстов (если судить по его примерам радикального монологизма, традиционное образование подавляет диалогизм):

На почве философского монологизма невозможно существенное взаимодействие сознаний, а поэтому невозможен существенный диалог. В сущности, идеализм знает лишь один вид познавательного взаимодействия между сознаниями: научение знающим и обладающим истиной не знающего и ошибающегося, то есть взаимоотношение учителя и ученика, и, следовательно, только педагогический диалог [2, с. 93].

Поскольку традиционная модель образования навязывает его учащемуся [13], было бы интересно и полезно выявить наиболее благоприятные условия для диалогического образования. Так, никто не будет асфальтировать территорию сада, исходя из того, что растения способны прорасти через трещины в асфальте. Напротив, следует уделить внимание почве, чтобы она стала как можно более питательной для посаженных в нее растений. Аналогичным образом, я хочу проанализировать понятие бахтинского диалога в работах Бахтина, прежде всего в его книге о Достоевском [2], выявить его наиболее важные черты, чтобы найти образовательный режим, способствующий такому диалогу.

Некоторых новаторов диалогической педагогики (см. о некоторых из них в нашей книге: [26]) весьма привлекает понятие бахтинского диалога. Они поняли: для того, чтобы образование было значимым для его участников, оно должно быть диалогичным и онтологичным. Чтобы образование было гуманистическим, оно должно быть основано на диалогических отношениях между участниками. Чтобы образование было глубоким, оно должно предполагать открытость и самокритичность. Соответственно, подлинное образование должно быть насыщенным, событийным, со всем многообразием звучащих в нем голосов и споров, плюралистичным, полным разногласий (в том числе непримиримых), «последних проклятых вопросов» и полифонии. Одновременно в работах представителей диалогической педагогики отмечается, что бахтинский диалогизм с трудом реализуется в условиях традиционного и даже инновационного патерналистского («принудительного») образования [18; 27].

Педагогу-диалогисту часто приходится «протаскивать контрабандой» бахтинский диалог в монологичную институциональную среду, которая вынуждает преподавателя и учащихся принимать ее монологичность, «загонять» диалогизм в подполье или быть самому изгнанным из исповедующего монологизм учебного заведения (или покинуть его «добровольно»). Это наблюдение говорит о необходимости поиска более благоприятных условий для практики бахтинского диалога в образовании.

Название этой статьи, подводящей итог моему исследованию – «Образовательный режим бахтинского диалога» – не лишено очевидных противоречий. Начнем с того, что гуманистическое понятие «бахтинский диалог» противостоит политическому понятию «режим». Политика предполагает навязывание действий, ценностей и взглядов людям, которые с ней не согласны – именно этот акт, возможно, определяет бахтинский монологизм, а не диалогизм. Более того, как я утверждал в другой статье [см.: 12], не совсем ясно, совместимо ли вообще понятие «образование» с понятием «бахтинский диалог». Как я уже говорил выше, Бахтин не случайно часто использовал примеры образования для иллюстрации своей идеи о чрезмерном монологизме [см.: 2]. Наконец, некоторые радикально настроенные педагоги-новаторы могут выступать против того, чтобы само образование имело некую политическую составляющую (думаю, наглядный пример – голландские педагоги, основатели «социократии» и «динамического управления» Бетти Кэдбери и Кес Боеке [см.: 35]). В противовес этому можно было бы сказать – подлинное образование должно основываться на бахтинском понятии «внутренне убедительного слова», а не на

каком-либо «режиме», навязывающем участникам образовательного процесса несогласованные с ними действия и идеи. Они могут утверждать, что образование должно быть свободно от политики и ее режимов (т. е. способов организации политики). Однако, хотя я не отрицаю эти противоречия, я рассматриваю их как неизбежные и даже плодотворные [см.: 24].

Бахтинский диалог

Для реализации целей своего исследования я выделил следующие пять основных характеристик бахтинского диалога (или как я его понимаю). Я осознаю, что вполне возможны и другие интерпретации бахтинского диалога, отличающиеся от моей. Естественно, цифрой «5» количество приводимых при этом характеристик может не ограничиваться. Однако эти пять признаков не только позволяют мне определить понятие бахтинского диалога, но и помогают задуматься о политических контекстах его функционирования.

Множественность неслиянных сознаний с равными правами

Бахтин начинает свою книгу о Достоевском, где он строит свою философию диалога, основанную на литературоведческом анализе произведений Достоевского, со следующего замечания:

«Множественность самостоятельных и неслиянных голосов и сознаний, подлинная полифония полноценных голосов действительно является основной особенностью романов Достоевского. Не множество характеров и судеб в едином объективном мире в свете единого авторского сознания развертывается в его произведениях, но именно множественность равноправных сознаний с их мирами сочетается здесь, сохраняя свою неслиянность, в единство некоторого события» [2, с. 10].

Я не смог найти у Бахтина объяснение того, какими именно правами обладают упомянутые им сознания, поэтому предлагаю свою версию:

1. Право на серьезное отношение к себе со стороны других участников диалога – как к личности в целом и как к автору своих конкретных идей, высказанных в диалоге, какими бы неприятными или странными, невежественными или даже абсурдными эти идеи ни казались другим. Чтобы диалог был бахтинским, участники должны быть искренне заинтересованы в собеседниках и как в уникальных людях, и как в авторах своих идей. Этот искренний интерес, сопровождаемый серьезным ответом, является «общим фоном» для собеседника и, таким образом, способствует укреплению и внутреннему единству его голоса, воспринимаемого всерьез другими [13].

2. Право вводить в диалог свои собственные онтологические интересы и проблемы, а также в любой момент изменить, прервать, промолчать, отказаться от темы, а также временно или окончательно покинуть диалог. В крайнем случае, онтологические интересы участников представляют собой «последние проклятые вопросы», столь значимые для многих героев романов Достоевского. Это право определяет принадлежность диалога его участникам и способствует многоголосию и множественному спору в диалоге. Это делает возможным и вышеупомянутое право на серьезное отношение, сосредоточиваясь на том, что интересно каждому участнику диалога.

3. Право не соглашаться и оставаться в несогласии, быть неправильно понятым, понятым не до конца, неверно истолкованным и/или оставаться неизвестным. Это право основано на признании неслиянных и неслияющихся голосов и сознаний, которые не бывают совершенно прозрачны друг для друга (но не бывают и до конца непроницаемыми) [см.: 14]. Полагаю, что это право коренится в признании множественности неслиянных сознаний, о которых говорил Бахтин. Радикальный монологизм – это утверждение

существования полностью прозрачных (для другого), завершенных и слитых воедино голосов и сознаний. Радикальный монологизм – это попытка соединить неслиянные голоса либо уничтожить их: «В монологическом мире – *tertium non datur*: мысль либо утверждается, либо отрицается, иначе она просто перестает быть полнозначной мыслью» [2, с. 91].

Заслуживают внимания и другие права, соблюдение которых порождает феномен бахтинского диалога, но в данной статье они не являются предметом моего анализа.

Важно отметить, что все названные выше права НЕ признаются ни традиционным, ни новаторским типами обучения, существующими в парадигме принуждения, ориентирующиеся на кантовскую патерналистскую образовательную модель [см.: 9; 15–19; 22]. В этих условиях участникам диалога в классе не интересно не только то, что говорят другие, но и то, что говорят они сами [см.: 37]. Соответственно, учебные заведения, как правило, навязывают учащимся учебную программу, а учителям – учебный план. Для того, чтобы полученное учениками образование и работа учителей были институционально признаны, в конце успешного обучения сознание учеников и учителей должно единомоментно отразиться в правильных ответах в стандартизированной системе тестов.

Автор с уникальным и непредсказуемым голосом

Бахтинский диалог определяется авторской уникальной и непредсказуемой субъективностью, которая дает человеку возможность быть автором мира и себя в диалоге с другим и с самим собой. Она противопоставляется объективной универсальной или типизированной предсказуемой субъективности, существующей независимо от наблюдателей, которая часто изучается в социальных науках и на которую ориентировано институционально-принудительное обучение.

«... герой интересуется Достоевского как **особая точка зрения на мир и на себя самого**, как смысловая и оценивающая позиция человека по отношению к себе самому и по отношению к окружающей действительности. Достоевскому важно не то, чем его герой является в мире, а прежде всего то, чем является для героя мир и чем является он сам для себя самого» [2, с. 56].

Участники бахтинского диалога являются авторами своих уникальных и непредсказуемых представлений, вкусов, ценностей, идей и суждений о мире и о себе. Выражение ими своей субъективности сталкивается в диалоге, который часто приводит к критическому анализу и переосмыслению своих позиций, идей и ценностей.

В системе «принудительного» обучения ученики часто рассматриваются как объекты педагогического и дисциплинарного воздействия учителя, направленного на то, чтобы ученики достигли конечных целей учебного плана, определяемых учителями, агентствами по тестированию, институтом, выдающим дипломы, и/или обществом (при посредничестве соответствующих государственных структур). В традиционном «принудительном» образовании эти педагогические и дисциплинарные действия часто связаны с транслированием знаний и системой поощрений и наказаний. В инновационном (прогрессивном) «принудительном» обучении эти педагогические действия часто связаны с тем, что учитель осознанно эксплуатирует конкретные интересы учащихся и тем самым манипулирует их сознанием [18].

Выход за пределы социальных ролей, статусов и идентичностей участников в проблемном диалоге

Бахтин противопоставлял социально-психологические и приключенческие романы полифоническим романам Достоевского. Бахтин утверждал, что в социально-психологическом романе,

«Герой приобщается сюжету, как воплощенный и строго локализованный в жизни человек, в конкретном и непроницаемом облачении своего класса или сословия, своего семейного положения, своего возраста, своих жизненно-биографических целей. Его человечность настолько конкретизована и специфицирована его жизненным местом, что сама по себе лишена определяющего влияния на сюжетные отношения. Она может раскрываться только в строгих рамках этих отношений» [2, с. 118]

Я утверждаю, что «принудительное» обучение – как традиционное, так и инновационное (прогрессивное) – наделяет участников жестко определяемыми биографическими, социальными и институциональными ролями. Учащиеся имеют определенный возраст, класс, направление, специальность, социально-экономический статус, статус меньшинства, инвалидности и иммиграции, уровень академической успеваемости (например, учащийся группы риска, отличник, неуспевающий), популярный или непопулярный, член группировки и т. д. Преподаватели определяются своими дисциплинами, опытом, образованием, компетентностью, философией образования, сертификацией и т. д. Конечно, учащиеся неизменно остаются учащимися, а преподаватели – преподавателями. Хотя участники этого процесса могут переходить от одной роли к другой, меняя класс, взрослея, меняя специальность и т. д., они по-прежнему определяются этими жестко закрепленными ролями сверстников, институциональными или общественными ролями.

Напротив, в полифоническом романе Достоевского:

«Авантюрный сюжет у Достоевского сочетается с глубокой и острой проблемностью; более того, он всецело поставлен на службу идее: он ставит человека в исключительные положения, раскрывающие и провоцирующие его, сводит и сталкивает его с другими людьми при необычных и неожиданных обстоятельствах именно в целях **испытания** идеи и человека идеи, то есть «человека в человеке» (это похоже на прямую ссылку Бахтина на Мартина Бубера [6], хотя здесь возможно и просто совпадение. – Ю. М.) ... сочетание авантюриности, притом часто бульварной, с идеей, с проблемным диалогом... осмысливается и преодолевается у Достоевского на основе последовательного полифонизма его творчества» [2, с. 119].

Таким образом, бахтинский диалог требует выхода за пределы социальных ролей и идентичностей участников. Только так они смогут продемонстрировать свою открытость в продолжительном диалоге, происходящем здесь и сейчас. Только так они смогут выразить важные для них идеи и ценности и, таким образом, даже само их бытие – сложившиеся отношения с другими людьми, которые являются значимыми, важными и любимыми. Вспоминается диалог Шатова со Ставрогиным из романа Достоевского «Бесы»: «Мы два существа и сошлись в **беспредельности... в последний раз в мире**. Оставьте ваш тон и возьмите **человеческий!** Заговорите хоть раз в жизни голосом человеческим» [цитируется по: 2, с. 201].

Бахтин подчеркивает, что этому испытанию личности в онтологическом диалоге, где сталкиваются индивидуальные правды участников, часто способствует встреча с незнакомцами и определенная степень отчуждения. Этот процесс часто происходит на рыночной площади (агоре), где незнакомые люди встречаются в публичном пространстве по разным причинам и с разными интересами, где люди отчуждены от своих сообществ, особенно в условиях капитализма. Бахтин назвал этот процесс лишения людей их окончательно сформировавшихся социальных ролей, статусов, генеалогии и идентичности «карнавализацией»:

«Карнавализация – это не внешняя и неподвижная схема, которая накладывается на готовое содержание, а необычайно гибкая форма художественного видения, своего рода эвристический принцип, позволяющий открывать новое и до сих пор невиданное. **Релятивизуя** все внешне устойчивое, сложившееся и готовое, карнавализация с ее пафосом смен и обновлений позволила Достоевскому проникнуть в глубинные пласты человека и человеческих отношений. Она оказалась удивительно продуктивной для художественного постижения развивающихся капиталистических отношений, когда прежние формы жизни, моральные устои и верования превращались в «гнилые веревки» и обнажалась скрытая до этого амбивалентная и незавершимая природа человека и человеческой **мысли**. Не только люди и их поступки, но и идеи вырвались из своих замкнутых иерархических гнезд и стали сталкиваться в фамильярном контакте «абсолютного» (то есть ничем не ограниченного) диалога. Капитализм, как некогда «сводник» Сократ на афинской базарной площади, сводит людей и идеи» [2, с. 188]. (Бахтин также критиковал капитализм за создание условий одиночества, унижения, объективизации («материализация человека») и отсутствия признания, что часто приводит к чрезмерному диалогизму как другой форме чрезмерного монологизма, Капитализм создал условия для особого типа неизбежно одинокого сознания. Достоевский разоблачает всю фальшь этого сознания, поскольку оно движется по своему порочному кругу. – Ю.М.)

Бахтинский диалог – это не диалог друзей, не родственный диалог, не общинный диалог [25], скорее, это диалог встретившихся незнакомцев – чужих, не укорененных и лишенных своей общинной идентичности [21].

Деконструктивный критический диалог о трикстере

Бахтин утверждал, что, как и в жанре менипповой сатиры, в полифоническом диалоге Достоевского «истина становится диалогически проверяемой и вечно проверяемой» [30, с. 319], или, говоря словами самого Бахтина,

«Важнейшая особенность жанра мениппеи состоит в том, что самая смелая и необузданная фантастика и авантюра внутренне мотивируются, оправдываются, освящаются здесь чисто идейно-философской целью – создавать **исключительные ситуации** для провоцирования и испытания философской идеи – слова, **правды**, воплощенной в образе мудреца, искателя этой правды. Подчеркиваем, что фантастика служит здесь не для положительного воплощения правды, а для ее искания, провоцирования и, главное, для ее испытания...

Испытание мудреца есть испытание его философской позиции в мире, а не тех или иных, независимых от этой позиции, черт его характера. В этом смысле можно сказать, что содержанием мениппеи являются приключения идеи или правды в мире: и на земле, и в преисподней, и на Олимпе... Мениппея – это жанр «последних вопросов». В ней испытываются последние философские позиции. Мениппея стремится давать как бы последние, решающие слова и поступки человека, в каждом из которых – весь человек и вся его жизнь в ее целом. [2, с. 129, 130].

Бахтинский диалог по своей сути является деконструктивным. Его участники воспринимаются как разрушители важных и привычных истин, существующих идеологических позиций, устоявшихся взглядов и желаний, оказывающихся в подчинении у существующей культуры.

В отличие от многих других практик, таких как игра, где условием участия является принятие многого на веру, бахтинский диалог требует (временно) воздержаться от принятия

утверждений на веру [11]. Спор с чужими (и своими) убеждениями, деконструкция принятых норм, правил, договоренностей, позиций – обязательная черта трикстера, но не тролля. Трикстер впадает в диссидентство, посвящая себя поиску альтернативного видения Добра, Истины и Красоты.

Троль берет на себя обязательство уничтожить концепцию авторского голоса, его чувство Добра, Истины и Красоты как таковое, чтобы получить власть. В отличие от трикстера, тролль не заинтересован в проверке истины, идеи и «человека в человеке» [2, с. 68, 70, 119]: «Диалогическое испытание идеи есть одновременно и испытание человека, ее представляющего» [2, с. 126]. Троль только маскируется под трикстера и не принимает на себя никаких идеологических обязательств. Соответственно, невозможно проверить и его идейную позицию, а цинизм тролля труслив и манипулятивен.

Деконструктивная природа бахтинского диалога позволяет определить его как образовательный, исходя из известной формулы Сократа: «Неисследованная жизнь не стоит того, чтобы ее жить» [34].

Морально-онтологическая природа диалога

Бахтин утверждал, что природа диалога в произведениях Достоевского не чисто эпистемологическая, а скорее нравственная и онтологическая: «"Идей в себе" в платоновском смысле или "идеального бытия" в смысле феноменологов Достоевский не знает, не созерцает, не изображает. Для Достоевского не существует идей, мыслей, положений, которые были бы ничьими – были бы "в себе"» [2, с. 40].

Скорее, герои Достоевского противостоят друг другу в споре в самых разных формах. Их болезни, поступки, мечты, мировоззрение, репутация, жизненный опыт и судьбы либо получают словесное оформление, либо остаются в своем первоначальном виде.

Бахтин утверждал, что судьба человека является частью его голоса и, таким образом, человек участвует в диалоге своей судьбой:

«Определение голоса. Сюда входит и высота, и диапазон, и тембр, и эстетическая категория (лирический, драматический и т. п.). Сюда входит и мировоззрение, и судьба человека. Человек как целостный голос вступает в диалог. Он участвует в нем не только своими мыслями, но и своей судьбой, всей своей индивидуальностью [1, с. 351].

«Отсюда изображение страданий, унижений и **непризнания человека** в классовом обществе. У него отняли признание и отняли имя. Его загнали в вынужденное одиночество, которое непокорные стремятся превратить в **гордое одиночество** (обойтись без признания, без других)» [1, с. 345].

Бахтинский диалог происходит на пороге, поскольку Достоевский «всегда изображает человека на **пороге** последнего решения, в момент **кризиса** и незавершенного – и **непредопределимого** – поворота его души» [2, с. 72]. На этом пороге окончательного решения, в кризисе индивидуальности, идеи, ценности, мечты и поступки человека – личная истина (правда), которой он привержен – все подвергаются вызову и проверке альтернативными правдами других. Приверженность человека поиску и ответу на вызовы самому себе и другим, является основой бахтинской этики, сформулированной им в понятии ответственности.

«Поэтому не жизнь идеи в одиноком сознании и не взаимоотношения идей, а взаимодействие сознаний в сфере идей (но не только идей) изображал Достоевский. А так как сознание в мире Достоевского дано не на пути своего становления и роста, то есть не исторически, а **рядом** с другими сознаниями, то оно и не может сосредоточиться на себе и

на своей идее, на ее имманентном логическом развитии и втягивается во взаимодействие с другими сознаниями. Сознание у Достоевского никогда не довлеет себе, но находится в напряженном отношении к другому сознанию» [2, с. 40–41].

Образовательный режим бахтинского диалога

Итак, как может выглядеть образовательный режим бахтинского диалога?

Но что такое образовательный режим, и почему бахтинский диалог может быть вовлечен в него? В политическом смысле «режим» – это определенная, относительно стабильная организация политики. Политика – это навязывание действий, ценностей и суждений людям, которые не согласны с навязываемыми действиями, ценностями и суждениями, но вынуждены принимать это навязывание как легитимное с их точки зрения. Так, в условиях «принудительного» образования учащиеся могут согласиться с предложенной учебной программой, исходя из того, что институциональный орган образования лучше знает, что им следует изучать; другими словами, учащиеся могут принять кантовский образовательный патернализм. Напротив, в моих классах с демократическим управлением учащиеся голосуют за темы для изучения, и меньшинство принимает тему, за которую проголосовало большинство. В качестве альтернативы, когда голоса разделились поровну, мои ученики могут выбрать: бросить монетку, запланировать конкурирующие темы одну за другой или попросить меня, своего учителя, выбрать следующую тему. То, что в этом случае им приходится смириться с изучением темы, которая им не интересна и за которую они не голосовали, воспринимается ими как неизбежное следствие подобного компромисса.

С другой стороны, у моих учеников также есть другой выбор: они могут избежать вовлеченности в «политику», пропустив то занятие, на котором изучается не нравящаяся им тема. Вместо этого они могут изучать интересующую их тему самостоятельно или с желающими вне наших классных занятий. На одном из моих занятий студенты разделились на две группы, чтобы изучать темы по своему выбору в одной аудитории, обращаясь ко мне за помощью или подсказками при их изучении [см.: 22]. Утверждение свободы от навязывания (т. е. предоставление прав) само по себе является политическим актом, поскольку оно навязывает свободу от навязывания тем, кто в противном случае может захотеть ее навязать. Установление легитимного права держаться подальше от политики – легитимное навязывание – само по себе является политическим актом. У моих учеников есть политическое право не приходить на собрания класса – я, их учитель, не могу заставить их прийти (т. е. так называемое «свободное посещение») [20].

Как видно из вышесказанного, бахтинский диалог основан на определенных правах сознаний. Право само по себе устанавливается организацией политики – частью политического режима. Говоря о «сознаниях с равными правами», Бахтин использовал политический язык для определения диалога в своей философии диалогизма. Если бахтинский диалог станет ядром образования, как может выглядеть его образовательный режим? Каковы политические принципы бахтинского диалога в образовании?

Самообразование

Первый политический принцип бахтинского диалога в образовании – самообразование ученика. Студент имеет законное право быть последней инстанцией в определении собственного образования: учиться или не учиться, что изучать (т. е. учебный план), как учиться (т. е. обучение), с кем учиться, когда учиться, где учиться, зачем учиться и как определить образование – его цель и качество в первую очередь [19: 22]. Этот политический принцип права на самообразование следует из определения Бахтиным его диалога как «сознания с равными правами». Современное образование – это преимущественно навязанное образование (за исключением «демократического образования», которое

основано на самонаправленном обучении). Навязанное образование оправдывается кантовским образовательным патернализмом, который отрицает политическое право учащихся на самообразование. Согласно Канту, невежественные, незрелые, и неразумные люди не могут принимать правильные решения о своей судьбе – их нужно сначала обучить, против их воли, если это необходимо, прежде чем их автономия и достоинство будут признаны обществом [9].

Патернализм, «вмешательство в свободу человека ради его же блага» [8, с. 67], является формой монологизма, и это противоречит бахтинскому диалогу. Это не означает, что патернализм всегда неправилен, поскольку люди являются не только авторами своих представлений, убеждений, ценностей, идей и поступков, но и физическими, биологическими, психологическими, социальными объектами. Например, мою жизнь несколько раз спасали незнакомые люди, которые вытаскивали меня из-под колес приближающейся машины, потому что я попытался перейти дорогу, посмотрев не в ту сторону в городе Претория (Южно-Африканская Республика). В тот момент я меньше всего нуждался в бахтинском диалоге. Я оценил патерналистское вмешательство незнакомцев, которые для того, чтобы спасти мою жизнь, применили в отношении меня определенное насилие (если не сказать: действовали в отношении меня жестко), обращались со мной как с физическим объектом, а не как с субъектом для диалога. Однако в образовании, особенно в бахтинском диалогическом образовании, участники являются субъектами, а не объектами. Именно поэтому я утверждаю в своих работах, что кантовский образовательный патернализм по своей сути антиобразователен [см.: 15; 16, 19; 22].

Хотя политический принцип права студента на самообразование может быть выведен из бахтинского определения диалога, политический принцип самообразования – более широкое понятие, чем бахтинский диалог. Поскольку студент имеет право определять свое собственное образование, его определение образования может не быть основано на бахтинском диалоге. Вместо этого оно может включать в себя тренинг – обучение самодостаточным и деконтекстуализированным навыкам и фрагментам знаний. Это также может быть некритичная, но творческая социализация студента в желаемой им практике (например, стать шеф-поваром ресторана) и т. д. [16]. Поскольку бахтинский диалог уважает и легитимизирует невступление в диалог как право участника, выбор студента не определять образование как бахтинский диалог признается в бахтинском диалогическом образовании. Бахтинское диалогическое образование по своей сути плюралистично – оно отвергает распространенную тенденцию требовать монополии на образование по своему образу и подобию [26].

Симдидакт

Недавно я выделил следующие пять форм самообразования [22]: автодидакт [autodidact] (самостоятельное обучение), симдидакт [symdidact] (обучение со сверстниками), консультирование [advisement] (обучение с помощью консультанта), одигосдидакт [odigósdidact] (обучение с преподавателем с одобрения студента) и автопатернализм [autopaternalism] (студент требует, чтобы преподаватель подталкивал его к учебе). Из этих пяти форм самообразования только симдидакт – т. е. обучение с более или менее равными сверстниками – однозначно подходит под формат бахтинского диалога, хотя не любой симдидакт может включать в себя бахтинский диалог. Консультирование, одигосдидакт и автопатернализм предполагают стабильные роли участников и особые ролевые ориентации быть кем-то, кто не является полностью всей личностью («личностью-в-личности») (ср. обсуждение «ориентации на преподавателя» [23]). (Я старался избежать сексистского звучания на английском языке «человек-в-человеке» – ‘men to men’. – Ю.М.). Так, например, в ситуации учителя-консультанта, принуждающего студента к учебе, хотя и по просьбе

последнего нарушаются перечисленные выше принципы бахтинского диалога. Бахтинский диалог не знает особых стабильных ролей и их стабильных ориентаций.

Рассмотрим случай одигосдидактной формы самообразования. В диалоге Сократа с юношей по имени Менон – он пришел к Сократу, своему учителю, чтобы попросить помочь ему разобраться в происхождении добродетелей: можно ли им научиться или они являются врожденными. Этот политический вопрос был весьма актуален в Афинах, где демократия в то время переживала кризис. Если добродетели можно научить, то власть демоса является хорошим политическим режимом, и наоборот, власть аристократов была более надежным политическим режимом, если добродетели были врожденными. Однако Сократ был заинтересован в обсуждении определения и природы добродетели. Сократ признал приоритет запроса Менона над своим собственным: ведь именно Менон попросил у Сократа о помощи, а не наоборот [33, р. 51–52]. Таким образом, Сократ принял на себя функцию учителя, хотя действовал при этом достаточно неискренне и манипулятивно (см. мой анализ здесь: [13]; но это уже другая история). Сократ, учитель/наставник, не мог полностью и на законных основаниях погрузиться в вопросы, глубоко интересовавшие его самого, ведя диалог с Меноном, своим учеником/подопечным.

Учитель помогает самообразованию ученика, а не занимается своим собственным образованием. Помимо педагогической ориентации на самообразование – как лучше научить ученика – самообразование учителя в лучшем случае является периферийным и случайным, а в худшем – мешает самообразованию ученика. Сознания учителя и ученика не имеют равных прав по определению. Это определяет направленность учителя на помощь в развитии уникального голоса ученика и его авторства. У ученика нет аналогичной приверженности своему учителю. У ученика нет подобных обязательств: он может быть самим собой в диалоге с учителем или сверстниками. Учитель должен выполнить свою педагогическую роль – обеспечить помощь. В бахтинском диалоге ученик – это не роль, а особая форма целостного бытия. Студент обращает внимание на свою и чужую рефлексивность, идеи, мнения, ценности, суждения, запросы, недоумения и т. д., чтобы понять их смысл. Напротив, учитель обращает внимание на «белые пятна» и сильные стороны ученика – то есть на его педагогические потребности. Учитель и ученик не являются равноправными партнерами в диалоге, что нарушает главный принцип бахтинского диалога, настаивающий на равноправии участвующих сознаний. Также бахтинский диалог не знает особых стабильных ролей и стабильных ориентаций для своих участников.

Что касается автодидакта, который учится через диалоги с самим собой и с текстами (и мультимедиа), а не с живыми людьми, то, на мой взгляд, Сократ правильно оспаривал «диалог с текстом» как подлинный диалог:

Согласно Сократу [32, с. 156–162], письменная речь исключает читателя из [производства] и обсуждения текста – диалога. Письменный текст не отвечает по-разному различным аудиториям, которые с ним взаимодействуют. Письменный текст не может ответить на вопросы аудитории, в результате чего аудитория считает письменный текст непонятным или даже ошибочным. Таким образом, [вся] ответственность за адекватное понимание письменного текста лежит на читателе. Письменный текст превращает речь в распространение информации от одного ко многим. Напротив, в устной речи (точнее, в диалогической практике) говорящий и слушающий имеют очень временные и взаимозаменяемые роли и часто оба симметрично называются говорящими в диалоге. В письменном тексте роли писателя и читателя стабильны и асимметричны. Устная речь предполагает воплощенное и расположенное производство/потребление текста, в то время как в письменном тексте производство и потребление часто развоплощены и деконтекстуализированы от непосредственных жизненных потоков участников –

письменный текст остается материально неизменным и не реагирует на новые аргументы читателей или новые обстоятельства писателя (письменный текст может «отомстить» создателю в изменившихся жизненных обстоятельствах) [29, с. 203].

За исключением симдидакта, все остальные формы самообразования искажают и компрометируют бахтинский диалог. Более того, это происходит даже в том случае, если участники процесса самообразования могут быть привлечены и глубоко преданы бахтинскому диалогическому образованию.

Агора

Классическая афинская Агора, расположенная в оливковых садах у подножия Акрополя, была центром общественной жизни афинского полиса. Прежде всего, это был рынок, куда местные жители и чужестранцы приносили свои товары на продажу. Это было также судебное место. Афиняне мужского пола приходили сюда, чтобы проверить, не выбрали ли их в присяжные для рассмотрения некоторых судебных дел в Перистильном суде. Это было политическое пространство города, где проходили собрания, на которых обсуждались общественные вопросы, выслушивались аргументы и принимались решения. Это было религиозное пространство с несколькими храмами. Это место, где можно было подвергнуть ostracism своим сограждан, опустив табличку с именем преступника (или обидчика) в специальную урну. Это было место публичных сплетен и народных гуляний. И да, это было место, где можно было подслушивать, слушать, обращаться и обсуждать интересные политические и философские вопросы с мудрецами, место, куда люди приходили послушать Сократа, его учеников, софистов и других философов и уходили по своему желанию.

Агора была местом для встреч и смешивания несмешиваемого; местом для встречи с незнакомыми людьми, а также с родственниками, соседями и друзьями; местом для заранее запланированных и случайных действий, заранее подготовленных речей и многоголосых споров, место для поэзиса и праксиса; местом встречи общественного и частного, регламентации и импровизации, строгого ритуала и безудержного праздника. Агорой правил Аполлон, бог света, рационального мышления и порядка, взывающий к логике, благоразумию и чистоте. Также Агорой правил Дионис, бог вина и неистовых плясок, иррациональности и хаоса, взывающий к эмоциям и инстинктам. (Ср. «теорию трех рюмок» образовательного диалога Александра Сидоркина [36]). Именно поэтому афинская Агора является идеальной метафорой места, где бахтинский диалог может происходить непринужденно.

Следует подумать, какие еще образовательные режимы можно выделить из бахтинского диалога.

Заключение

Мой анализ бахтинского диалога и его образовательного режима поднимает, по крайней мере, два важных вопроса. Во-первых, действительно ли педагоги, преданные идее бахтинского диалога, хотят ограничиться только бахтинским диалогом с его акцентированным плюрализмом неслиянных сознаний, обладающих равными правами; проверкой не только людей-носителей идей, но и самих идей; лишением людей их стабильных ролей, идентичностей и ориентаций; фокусировкой на онтологически заряженных, «окончательных проклятых» вопросах; ограничиться представлением участников диалога как других и рассмотрением образования как деконструктивного по существу феномена? Должны ли его участники (студенты и преподаватели) быть вовлечены в него частично или полностью, и в случае последнего, по каким причинам и на каких

условиях? Какие другие типы диалога и не-диалога следует включить в дополнение к бахтинскому диалогу или вместо него и почему?

Во-вторых, действительно ли педагоги, исповедующие бахтинский диалог, хотят следовать образовательному режиму, возникающему из бахтинского диалога, основанного на принципе самообразования (а не на кантовском образовательном патернализме), на симдидакте (а не на традиционном обучении)? Что для них предпочтительнее – проявить собственную уязвимость в диалоге со своими учениками или спрятаться за типичностью и абстракцией? Строить Агору или предмет и класс? Превратятся ли в этих обстоятельствах педагоги в анахронизм или они станут учениками среди других учеников? Должны ли они быть вовлечены в свое собственное самообразование – частично или полностью? И в случае последнего, по каким причинам и на каких условиях?

Какие другие типы образовательных режимов следует включить в дополнение к бахтинскому диалогическому образовательному режиму и почему? Эти вопросы важны, потому что, как я показал, бахтинский диалог содержит в себе релятивистский, философский и жанровый плюрализм, который стимулирует к подключению другие, не-бахтинские, режимы. Кроме того, самоопределение людей в диалоге и в образовательном процессе требует признания того, что их участники должны иметь законное право определять и переопределять диалог, свое (само)образование и свой образовательный режим.

Автор выражает надежду, что статья станет поводом для дальнейшего обстоятельного разговора.

*Авторизованный перевод с английского
Д.А. Дубровской и А.Д. Владимировой (под ред. С.А. Дубровской)*

1. *Бахтин М.М.* Работы 1940-х – начала 1960-х годов // Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 5. М.: Русские словари, 1996. 732 с.
2. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского // Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6. М.: Русские словари: Языки славянской культуры, 2002. С. 6–300.
3. Идеи Михаила Бахтина и вызовы XXI столетия: от диалогического воображения к полифоническому мышлению. Материалы XVII Международной Бахтинской конференции / отв. ред. Н.И. Воронина, ред.-сост.: С.А. Дубровская, И.В. Клюева, А.А. Сычев. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2021. 325 с.
4. *Осовский О.Е., Куржаева В.П.* Диалогическая педагогика М.М. Бахтина и возможности полифонического исследования в образовательной практике. Рецензия на монографию: Matusov E., Marjanovic-Shane A., Gradovski M. Dialogic pedagogy and polyphonic research art: Bakhtin by and for educators. L.; N.Y. A.O.: Palgrave Macmillan, 2019. 326 p.) // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10, № 3(39). С. 160–163.
5. *Brandist C., Gardiner, M. E., White, E. Jayne, & Mika, C.* (Eds.). Bakhtin in the Fullness of Time: Bakhtinian Theory and the Process of Social Education. London: Routledge, 2020.
6. *Buber M.* Between man and man. London: Routledge, 2002.
7. Dialogic Pedagogy: An International Online Journal. [Электронный ресурс]. URL: <https://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/about>
8. *Dworkin G.* Paternalism. The Monist. 1972. N 56(1), pp. 64–84.
9. *Kant I.* (1784). An answer to the question: What is Enlightenment? Retrieved from https://www.stmarys-ca.edu/sites/default/files/attachments/files/Kant--What%20Is%20Enlightenment_.pdf
10. *Lensmire T.J.* The teacher as Dostoevskian novelist. Research in the Teaching of English. 1997. N 31(3), pp. 367–392.
11. *Marjanovic-Shane A.* “Spoilsport” in drama education vs. dialogic pedagogy. Dialogic Pedagogy: An International Online Journal, 4, A45-A80. doi:10.5195/dpj.2016.151.

12. *Matusov E.* Journey into dialogic pedagogy. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2009.
13. *Matusov E.* Comprehension: A dialogic authorial approach. *Culture & Psychology*. 2015. N 21(3), pp. 392–416. doi:10.1177/1354067X15601197
14. *Matusov E.* A student's right to freedom of education and a teacher's fiduciary obligation to support it: Reply to the commentaries. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2020. N 8, SF97-SF114. doi:10.5195/dpj.2020.357
15. *Matusov E.* A student's right to freedom of education. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2020. N 8, SF1-SF28.
16. *Matusov E.* Envisioning Education in a Post-Work Leisure-Based Society: A Dialogical Approach. Springer. Palgrave Macmillan, 2020. 332 p.
17. *Matusov E.* Progressive education is the opium of the educators. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 2021, N 56(4), pp. 1–34.
18. *Matusov E.* The relationship between education and learning and its consequences for dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2021. N 9, E1-E19.
19. *Matusov E.* Teacher as a benevolent dictator. In: R.L. Hampel (ed.), *Radical Teaching in Turbulent Times: Martin Duberman's Princeton Seminars, 1966–1970*. New York: Palgrave Macmillan, 2021, pp. 207–226.
20. *Matusov E.* Community vs. society: The normative vision of sociality in joint self-education. *Culture and Psychology*. 2022. Pp. 1–27. doi:10.1177/1354067X221147681
21. *Matusov E.* The teachers' pedagogical fiduciary duty to their students. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 2022. Pp. 1–26. doi:10.1007/s12124-022-09690-8
22. *Matusov E., & Brobst, J.* Radical experiment in dialogic pedagogy in higher education and its centaur failure: Chronotopic analysis. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2013.
23. *Matusov E., & Marjanovic-Shane, A.* Rehabilitation of power in Democratic Dialogic Education. In: K. Jezierska & L. Koczanowicz (Eds.), *Democracy in dialogue, dialogue in democracy* Farnham, UK: Ashgate Publishing Ltd., 2015, pp. 193–209.
24. *Matusov E., & Marjanovic-Shane A.* Typology of critical dialogue and power relations in Democratic Dialogic Education. In: K. Jezierska & L. Koczanowicz (eds.). *Democracy in dialogue, dialogue in democracy*. Farnham, UK: Ashgate Publishing, Ltd., 2015, pp. 211–229.
25. *Matusov E., & Marjanovic-Shane, A.* The State's Educational Neutrality: Radical proposal for educational pluralism (Editorial). *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2016. N 4, E1-E26. doi:10.5195/dpj.2016.170
26. *Matusov E., Marjanovic-Shane, A., & Gradovski, M.* Dialogic pedagogy and polyphonic research art: Bakhtin by and for educators: Palgrave Macmillan, 2019.
27. *Matusov E., & Miyazaki, K.* Dialogue on dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 2014. N 2, SI:ddp-1 - SI:ddp-47. doi:10.5195/dpj.2014.121
28. *Matusov E., & St. Julien, J.* Print literacy as oppression: Cases of bureaucratic, colonial, totalitarian literacies and their implications for schooling. *TEXT: International Journal*. 2004. N 24(2), pp. 197–244.
29. *Morson G.S.* The process of ideological becoming. In: A.F. Ball & S.W. Freedman (eds.). *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, 2004, pp. 317–331.
30. *Osovsky O., Dubrovskaya S., Kirzhaeva V., Maslova E.* Ken Hirschkop's "new Bakhtin" for the English-speaking students. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2022. V. 10. P. 1–9. [Электронный ресурс]. URL: <https://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/article/view/521/248>
31. *Plato.* *Phaedrus* (R. Hackforth, trans.). Cambridge, UK: University Press, 1952.
32. *Plato & Bluck R.S.* *Meno*. Cambridge, UK: University Press, 1961.
33. *Plato & Riddell J.* *The Apology of Plato, with a revised text and English notes, and a digest of Platonic idioms*. New York: Arno Press, 1973.
34. *Shread C. & Osório M.* *School Circles: Wondering school in the Netherlands [documentary film]*. Netherlands: Wonder school, 2018.

35. Sidorkin A.M. Beyond discourse: Education, the self, and dialogue. Albany, NY: State University of New York Press, 1999.
36. Sidorkin A.M. Learning relations: Impure education, deschooled schools & dialogue with evil. New York: P. Lang, 2002.

The educational regime of the Bakhtinian dialogue

© 2023 Eugene Matusov

Eugene Matusov, professor in the School of Education at the University of Delaware.

E-mail: ematusov@udel.edu

University of Delaware. Newark, USA

Annotation. Today dialogue-oriented educational theorists and practitioners are attracted to Bakhtin's notion of dialogue. In my article, I identify the five main features of Bakhtin's dialogue and consider what kind of educational mode is formed on its basis. The result of the article is a problematization of Bakhtin's dialogue and the educational practice associated with it.

Keywords: Bakhtin, dialogic pedagogy, educational regime, Bakhtinian dialogue, a plurality of unmergeable consciousnesses with equal rights.

1. Bahtin M.M. Raboty 1940-h – nachala 1960-h godov // Bahtin M.M. Sobranie sochinenij: v 7 t. T. 5. M.: Russkie slovari, 1996. 732 s.
2. Bahtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo // Bahtin M.M. Sobranie sochinenij: v 7 t. T. 6. M.: Russkie slovari: YAzyki slavyanskoj kul'tury, 2002. S. 6–300.
3. Idei Mihaila Bahtina i vyzovy XXI stoletiya: ot dialogicheskogo voobrazheniya k polifonicheskomu myshleniyu. Materialy XVII Mezhdunarodnoj Bahtinskoj konferencii / otv. red. N.I. Voronina, red.-sost.: S.A. Dubrovskaya, I.V. Klyueva, A.A. Sychev. Saransk: Izd-vo Mordov. un-ta, 2021. 325 s.
4. Osovskij O.E., Kirzhaeva V.P. Dialogicheskaya pedagogika M.M. Bahtina i vozmozhnosti polifonicheskogo issledovaniya v obrazovatel'noj praktike. Recenziya na monografiyu: Matusov E., Marjanovic-Shane A., Gradovski M. Dialogic pedagogy and polyphonic research art: Bakhtin by and for educators. L.; N.Y. A.O.: Palgrave Macmillan, 2019. 326 p.) // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2019. T. 10, № 3(39). S. 160–163.
5. Brandist C., Gardiner, M. E., White, E. Jayne, & Mika, C. (Eds.). Bakhtin in the Fullness of Time: Bakhtinian Theory and the Process of Social Education. London: Routledge, 2020.
6. Buber M. Between man and man. London: Routledge, 2002.
7. Dialogic Pedagogy: An International Online Journal. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/about>
8. Dworkin G. Paternalism. The Monist. 1972. N 56(1), pp. 64–84.
9. Kant I. (1784). An answer to the question: What is Enlightenment? Retrieved from https://www.stmarys-ca.edu/sites/default/files/attachments/files/Kant--What%20Is%20Enlightenment_.pdf
10. Lensmire T.J. The teacher as Dostoevskian novelist. Research in the Teaching of English. 1997. N 31(3), pp. 367–392.
11. Marjanovic-Shane A. “Spoilsport” in drama education vs. dialogic pedagogy. Dialogic Pedagogy: An International Online Journal, 4, A45-A80. doi:10.5195/dpj.2016.151.
12. Matusov E. Journey into dialogic pedagogy. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2009.
13. Matusov E. Comprehension: A dialogic authorial approach. Culture & Psychology. 2015. N 21(3), pp. 392–416. doi:10.1177/1354067X15601197

14. Matusov E. A student's right to freedom of education and a teacher's fiduciary obligation to support it: Reply to the commentaries. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2020. N 8, SF97-SF114. doi:10.5195/dpj.2020.357
15. Matusov E. A student's right to freedom of education. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2020. N 8, SF1-SF28.
16. Matusov E. *Envisioning Education in a Post-Work Leisure-Based Society: A Dialogical Approach*. Springer. Palgrave Macmillan, 2020. 332 p.
17. Matusov E. Progressive education is the opium of the educators. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 2021, N 56(4), pp. 1–34.
18. Matusov E. The relationship between education and learning and its consequences for dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2021. N 9, E1-E19.
19. Matusov E. Teacher as a benevolent dictator. In: R.L. Hampel (ed.), *Radical Teaching in Turbulent Times: Martin Duberman's Princeton Seminars, 1966–1970*. New York: Palgrave Macmillan, 2021, pp. 207–226.
20. Matusov E. Community vs. society: The normative vision of sociality in joint self-education. *Culture and Psychology*. 2022. Pp. 1–27. doi:10.1177/1354067X221147681
21. Matusov E. The teachers' pedagogical fiduciary duty to their students. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 2022. Pp. 1–26. doi:10.1007/s12124-022-09690-8
22. Matusov E., & Brobst, J. *Radical experiment in dialogic pedagogy in higher education and its centaur failure: Chronotopic analysis*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2013.
23. Matusov E., & Marjanovic-Shane, A. Rehabilitation of power in Democratic Dialogic Education. In: K. Jezierska & L. Koczanowicz (Eds.), *Democracy in dialogue, dialogue in democracy* Farnham, UK: Ashgate Publishing Ltd., 2015. Pp. 193–209.
24. Matusov E., & Marjanovic-Shane A. Typology of critical dialogue and power relations in Democratic Dialogic Education. In: K. Jezierska & L. Koczanowicz (eds.). *Democracy in dialogue, dialogue in democracy*. Farnham, UK: Ashgate Publishing, Ltd., 2015. Pp. 211–229.
25. Matusov E., & Marjanovic-Shane, A. The State's Educational Neutrality: Radical proposal for educational pluralism (Editorial). *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2016. N 4, E1-E26. doi:10.5195/dpj.2016.170
26. Matusov E., Marjanovic-Shane, A., & Gradovski, M. *Dialogic pedagogy and polyphonic research art: Bakhtin by and for educators*: Palgrave Macmillan, 2019.
27. Matusov E., & Miyazaki, K. Dialogue on dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 2014. N 2, SI:ddp-1 - SI:ddp-47. doi:10.5195/dpj.2014.121
28. Matusov E., & St. Julien, J. Print literacy as oppression: Cases of bureaucratic, colonial, totalitarian literacies and their implications for schooling. *TEXT: International Journal*. 2004. N 24(2), p. 197–244.
29. Morson G.S. The process of ideological becoming. In: A.F. Ball & S.W. Freedman (eds.). *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, 2004. Pp. 317–331.
30. Osovsky O., Dubrovskaya S., Kirzhaeva V., Maslova E. Ken Hirschkop's "new Bakhtin" for the English-speaking students. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2022. V. 10. P. 1–9. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/article/view/521/248>
31. Plato. *Phaedrus* (R. Hackforth, trans.). Cambridge, UK: University Press, 1952.
32. Plato & Bluck R.S. *Meno*. Cambridge, UK: University Press, 1961.
33. Plato & Riddell J. *The Apology of Plato, with a revised text and English notes, and a digest of Platonic idioms*. New York: Arno Press, 1973.
34. Shread C. & Osório M. *School Circles: Wondering school in the Netherlands* [documentary film]. Netherlands: Wonder school, 2018.
35. Sidorkin A.M. *Beyond discourse: Education, the self, and dialogue*. Albany, NY: State University of New York Press, 1999.

36. Sidorkin A.M. Learning relations: Impure education, deschooled schools & dialogue with evil. New York: P. Lang, 2002.