

# Педагогические идеи М.М. Бахтина и возможности их использования при формировании письменной речи школьников

Сергей КУРГАНОВ,  
Игорь СОЛОМАДИН

Культурологические идеи М.М. Бахтина широко ассимилированы отечественной педагогикой конца XX века. Под руководством В.С. Библера был разработан и частично воплощён проект Школы диалога культур. Начальная школа диалога культур во многом строилась как школа формирования устной, письменной и внутренней речи (См.: Курганов С.Ю. Школа диалога культур: Красноярский опыт // НО. 1990. № 7, 10, 11, 12; 1991. № 1-6, 10).

## «Нетипичный» Бахтин

Но как бы отнёсся сам Бахтин к попыткам применить его понимание диалога в педагогике? Известная исследовательница творчества Бахтина Кэрил Эмерсон замечает: «...недавно его мысли вдохновили интересные педагогические эксперименты и реформу содержания образования в средних школах на его родине, но столь практические интересы никогда не были частью культурологии самого Бахтина»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Позднее, ознакомившись с проектом Школы диалога культур, работами В.С. Библера и другими материалами о внедрении бахтинских идей в постсоветскую педагогику, Кэрил Эмерсон предположила, что в XXI веке теория и практика педагогики, а также психология развития могут стать теми областями, на которые идеи М.М. Бахтина повлияют сильнее всего.

Вместе с тем известно, что Бахтин в 1942–1945 годах работал учителем русского языка и литературы одновременно в двух школах Подмосковья — № 39 на станции Савёлово и № 14 в г. Кимры. Он оставил статью, где проанализировал собственный опыт преподавания русского языка в 7–10-х классах. С нашей точки зрения, это первая попытка перенести бахтинскую идею диалога в область построения школьного образования. «Практические интересы» создания разумной методики письменной речи учащихся, оплодотворённые высокими идеями и идеалами бахтинской культурологии, позволили Бахтину радикально переформулировать цели педагогики 40-х годов XX века и в качестве новой цели выдвинуть рождение «...языковой индивидуальности ученика»<sup>2</sup>, формирование *индивидуального лица говорящего и пишущего человека*, умеющего создавать и удерживать в письменной речи свою живую индивидуальную интонацию.

---

<sup>2</sup> Бахтин М.М. Вопросы стилистики на уроках русского языка в средней школе // Русская словесность. 1994. № 2. С. 47–56.

Мы предлагаем своё прочтение «Вопросов стилистики на уроках русского языка в средней школе». Работы подобного жанра писались и пишутся чаще всего формально, для школьного начальства, для отчёта. Но перед нами — Бахтин, который не укладывается в стереотипы и продолжает удивлять не только неожиданными поворотами своей мысли, но и новыми темами. «Школьную» статью М.М. Бахтина, фокусирующую особым образом бахтинские размышления о языке, речи, диалоге, мы пытаемся прочитать с позиции разработчиков и практиков диалогического образования, достраивая её смыслы с точки зрения диалога логик и культур понимания. Этот диалог направлен прежде всего на построение диалогического понятия. В данном случае речь идёт о понятии письменной речи, в диалогическом становлении которого голос Бахтина звучит в контексте современных попыток сделать это

понятие содержательным и работающим.

## Возрастная периодизация формирования письменной речи

М.М. Бахтин построил своеобразную возрастную *периодизацию формирования письменной речи* с первого по десятый класс. Пафос этой периодизации — рассмотреть возможность решения педагогической задачи: как сохранить и укрепить индивидуально-неповторимое, «вненаходимое», «незаместимое» *авторство ученика* — в ходе многолетнего освоения основ наук, речевых жанров, общих для всех знаний и умений? С точки зрения М.М. Бахтина, «в младших классах между письменной и устной речью детей нет резкого разрыва — они ведут себя в смысле языка довольно непринуждённо; поэтому язык в этих работах, хотя частенько и корявый, но живой, образный и эмоциональный; синтаксис у детей близок к разговорному; они строят довольно смелые предложения, иной раз весьма выразительные. Лексика у них пёстрая, бесстильная, но также выразительная и смелая. В этом детском языке, хотя и неуклюже, проявляется индивидуальность пишущего; язык ещё не обезличен».

Заметим, что с этой констатации начинается расхождение ветвей современного лингвистического образования. Одни авторы предлагают взрослым учиться смелости и выразительности детской речи и запрещают вторгаться в её развитие. Другие склонны уже в младшем школьном возрасте вводить ребёнка в теоретические основы русской орфографии вне воспроизведения ситуации «автор — письменная речь — читатель». Большое количество исследователей удерживает промежуточную позицию между этими «крайностями».

М.М. Бахтин создал краткий очерк концепции, в которой теоретическая лингвистика становится опорой *авторской письменной речи ребёнка*. Но при этом сама лингвистика преобразуется. Предметом усвоения становятся понятия — проблемы, охватывающие *живые акты письменной речи* (в частности, так формируется понятие *бессоюзного сложного предложения*). Бахтин показал, что сугубо практический интерес — интерес к детской письменной речи, желание её укрепить и развить с помощью понятий современной лингвистики — приводит к необходимости совсем по-иному, авторски («бахтински») развернуть эту лингвистику, представить её не формально-грамматически, но *проблемно-диалогически*, в связи с отношением «автор — герой — читатель».

Бахтин критикует современную ему методику работы с письменной речью учащихся, анализируя «перелом» — переход от авторской речи младшего школьника к обезличенной устной речи подростка и юноши.

«Затем наступает перелом. Начинается он обычно к концу VII класса, но своего апогея достигает в VIII–IX классах. Ученики начинают писать сугубо литературно-книжным языком. Образцом для них становится штампованный язык учебников. Ученики начинают бояться всякого оригинального выражения, всякого оборота, не похожего ни на один из знакомых им книжных штампов. Пишут они для глаза и не проверяют написанного голосом, интонацией, жестом. Язык их, правда, становится формально правильным, но он безличен, бесцветен и тускл. Книжность этого языка, несходство его с живой и непринуждённой устной речью представляется ученикам чем-то положительным».

Обычная методика разрушает авторскую письменную речь детей. Что можно этому противопоставить? М.М. Бахтин пишет: «Надо добиться нового перелома в письменной речи учеников, надо снова сблизить её с живой и выразительной устной речью, с языком живой жизни. Но это сближение должно произойти на более высоком уровне культурного развития: нужна не детская наивная непринуждённость речи, но мужественная уверенность и смелость воспитанного на классических образцах языка».

С точки зрения Бахтина, эта работа начинается в VII классе при изучении основ синтаксиса.

«Синтаксис сложного предложения должен с начала и до конца освещаться стилистическим анализом. Это даёт ученикам хорошую предохранительную прививку против пред-

стоящей им детской болезни — сугубой книжности их письменного языка».

В VIII классе эта работа активно продолжается.

«В IX классе надо добиться полного перелома, надо вывести учеников из тупика книжности на дорогу грамотного, культурного и вместе с тем живого, смелого и творческого языка жизни. Обезличенный, отвлечённо-книжный язык — тем более наивно щеголяющий своей сугубой книжностью — признак полуобразования. Полная культурная зрелость человека говорит не на таком языке».

Каким же образом грамматика, шире — теоретическая лингвистика и поэтика — могут стать опорой авторской письменной речи школьника? Для этого, с точки зрения Бахтина, необходимо преодолеть отрыв грамматики от смысловой и стилистической стороны речи.

«Каждая грамматическая форма является одновременно и средством изображения. Поэтому каждую такую форму можно и должно осветить с точки зрения заложенных в ней изобразительных и выразительных возможностей, т.е. осветить и оценить стилистически».

Бахтин считал, что «прохождение синтаксиса без стилистического освещения, не обогащая речи учеников, лишено всякого творческого значения, не помогает им творить собственную речь, оно научает их только разбираться в уже созданной чужой готовой речи».

Бахтин строит стилистически ориентированную лингвистику на примере одного понятия — *бессоюзного сложноподчинённого предложения*. Это понятие, с одной стороны, — теоретическая конструкция (форма *мышления*, мыслительный диалог о том, что есть такое предложение, как оно устроено, почему оно возможно), с другой — схватываемый сознанием «кусочек живой речи» (аналогичный «кусочку живой природы» для натуралиста), всегда уникальный, единственный, требующий не только мыслительного, но и «сознавательного» отношения: прочтения, интонирования, героизации, превращения в неповторимое «Ты» для читательского, зрительского, исполнительского «Я». Бахтин-педагог стремится к тому, чтобы учащиеся *полюбили* бессоюзное сложноподчинённое предложение. И не только бессоюзное, а любое *выразительное предложение* вообще. Так, разбирая, казалось бы, вполне нейтральное предложение «Новость, которую я сегодня услышал, меня очень заинтересовала» и заменяя его другим «Новость, услышанная мной сегодня, меня очень заинтересовала», Бахтин обнаруживает в этой замене настоящую трагедию со своими героями, один из которых гибнет.

«В первом предложении как бы два героя: «новость» и «Я»; во втором предложении второй герой («Я») сходит со сцены.

Понимание ещё одного варианта предложения: «Услышанная мною сегодня новость очень меня заинтересовала» — происходит с помощью превращения чтения в маленький интонационный спектакль.

«Путём правильного интонирования этого предложения покажем ученикам, что слова «услышанная мною сегодня» произносятся в более быстром темпе и почти все лишены акцента. Наша интонация как бы небрежно пробегает мимо них, торопясь к слову «новость» без остановки в пути, без паузы».

## **Бессоюзное сложное предложение как диалогическое понятие**

Переходя к формированию понятия *бессоюзного сложного предложения*, Бахтин выбирает наиболее сопротивляющийся понятийному мышлению «сознавательный» материал — письменную речь Пушкина и Гоголя. Чтобы размышлять — в сфере понятия — над стилистикой предложений: «Печален я — со мною друга нет», «Он засмеялся — все хохочут» (Пушкин), «Проснулся: пять станций убежало назад» (Гоголь), необходимо иначе, чем при формально-грамматическом анализе, развить понятийное мышление, построить *понятие как диалог различных культур понимания*.

Нам будет удобно представить этот диалог как спор и согласие нескольких голосов, по-разному оттеняющих смысл понятия, и — вместе с другими — строящих, «вылепливающих» это понятие. Такое диалогическое интонирование теоретического текста Бахтина, с одной стороны, сближает бахтинскую поэтику гуманитарного мышления — с поэтикой работ,

выполненных в современной философской логике (В.С. Библер, И.Лакатос), а с другой — восходит к методам самого Бахтина, разработанным при анализе творчества Достоевского, склонного «внутренние противоречия и внутренние этапы развития одного человека превращать в драматический диалог двух или нескольких героев».

## Диалог начинается...

Первым вступает в диалог *Декламатор*. «Приступая к анализу первого предложения, прежде всего прочитываем его с максимальной выразительностью, даже несколько утрируем его интонационную структуру, а с помощью мимики и жеста усиливаем заложенный в этом предложении элемент драматизма...»

Затем следует реплика *Грамматика*. Он не видит в предложении ничего драматического и предлагает превратить его в обычное сложноподчинённое предложение с союзом «так как»: «Печален я, так как со мною друга нет».

*Грамматику* возражает *Стилист*: «В таком виде это предложение оставить нельзя; при наличии союза инверсия, употреблённая Пушкиным, становится неуместной...». *Грамматик* соглашается, предлагая два новых варианта:

«Я печален, так как со мною нет друга».

«Я печален, потому что со мною нет друга».

*Стилист* и *Грамматик* констатируют, что «оба предложения и грамматически, и стилистически совершенно правильны». Спор между этими персонажами прекращается.

И тут в разговор вмешивается *Поэт*. Он утверждает, «что в нашей переделке утрачена эмоциональная выразительность пушкинского предложения, что в переделанном виде оно стало холоднее, суше, логичнее».

*Декламатор* ещё раз читает пушкинский текст и переделанные предложения. Он утверждает (и интонационно демонстрирует), что «совершенно исчез драматический элемент предложения: та интонация, мимика и жест, с помощью которых мы как бы разыгрывали эту внутреннюю драматичность при исполнении пушкинского текста, при чтении нашей переделки становятся неуместными. Предложение... стало более книжным, немым для чтения глазами: оно уже не просится больше на живой голос».

*Стилист* обращает внимание на громоздкость союзов «так как» и «потому что». Идёт теоретический анализ подчинительных союзов. *Стилист* и *Декламатор* показывают «на примерах, как портится речь при обилии в ней таких громоздких слов, какой книжный, сухой и неблагозвучный характер приобретает она при частом употреблении этих слов». *Грамматик* резко возражает, показывая «...не только очень важное значение союзного подчинения в практической и научной речи, но и невозможность обойтись без него в художественной литературе». *Грамматик* аккуратно выстраивает границы применимости бессоюзных предложений. Совместно производится «сдвиг» поэтического осознания феномена «бессоюзности» в плоскость лингвистического размышления о нём.

## В диалог вступают Историк и Художник

*Историк*, включаясь в формирование диалогического понятия «бессоюзности», рассказывает, «...как на протяжении всего XIX века и даже уже в XX веке (у таких архаизирующих поэтов, как Вяч. Иванов) продолжали жить (особенно в стихотворной речи) архаические церковнославянские союзы «ибо» и «зане», продолжали жить именно потому, что были короче и благозвучнее громоздких «так как» и «потому что».

*Декламатор* и *Поэт* читают стихи и прозу XVII–XX веков, в которых звучит голос архаической церковнославянской речи, голос средневековой культуры.

*Историк*, переводя чтение в плоскость размышления о прочитанном, может рассказать «...о значении бессоюзного подчинения в истории русского литературного языка, показать... как сложные гипотаксические периоды XVIII века, холодные и риторические, тормозили

сближение литературно-книжного языка с языком разговорным; показать, что борьба архаической книжной и живой разговорной стихии в литературном языке была неразрывно связана с борьбой сложных (периодических) конструкций с простыми — в основном бессоюзными — формами разговорного синтаксиса».

*Поэт, Историк, Стилист и Декламатор* читают и обсуждают разговорный синтаксис басен Крылова, воспроизводят вслух, интонируют и сопоставляют стиль Карамзина в сложных периодах «Истории государства Российского» и в его художественных произведениях. Возникает — внутри лингвистического понятия «бессоюзности» — своеобразное эхо двух «точек удивления» — загадки слова и загадки истории.

*Художник* (возможно, автор хлебниковского манифеста «Художники мира!», склонный рассматривать слова как «кусочки живой природы»), врываясь в плавный рассказ *Историка*, трагически тормозит его, замечая, что плоть слова умерщвлена нами: «...подчинительные союзы, обозначающие чисто логические отношения между предложениями (кивок в сторону *Грамматика*. — И.С., С.К.), совершенно лишены наглядного, образного элемента: ведь их значение никак нельзя представить в наглядно-образной форме; поэтому они никогда не могут получить в нашей речи метафорическое значение, их нельзя употреблять в иронической форме; на них не может опереться эмоциональная интонация (кивок в сторону *Декламатора*. — И.С., С.К.), попросту говоря, их нельзя произносить с чувством, они совершенно лишены той богатой разнообразной жизни, какой живут в нашей речи слова с вещественным, образным значением. Эти чисто логические союзы, конечно, совершенно необходимы в нашей речи (кивок в сторону *Грамматика*. — И.С., С.К.), но это холодные, бездушные слова».

## Охлаждающий голос Прозаика

И здесь спор тормозит и охлаждает *Прозаик* — настоящий математик письменной речи, исследователь её пространственно-временных характеристик, «хронотопов». Анализируя пространственное целое предложение, он замечает, что *порядок* слов и их *длина* очень важны. *Прозаик* начинает обсуждать особое значение *первого* слова в предложении: «Короткий союз, стоящий в начале предложения, не занимает особого интонационного места, но сложные союзы «так как» и «потому что» произвольно заполняют это первое место...». Вследствие пространственных перемещений резко снизился *интонационный вес* слов «печален» и «со мною», резко ослаблена эмоциональная окраска слова «нет».

## Понятие «здесь и теперь»

Диалогическое понятие бессоюзного сложного предложения построено и живёт. Голос этого понятия — реальные, живые голоса учителя — М.М. Бахтина и его учеников. Другой учитель и другие ученики (иного возраста, иной эпохи) построили бы это диалогическое понятие иначе. При другом развороте понятия в диалог могли бы вступить не Крылов, Пушкин и Карамзин, а, скажем, Платон, Тютчев и Мандельштам... Или — художник-импрессионист... Или, например, дошкольник, ещё не умеющий писать... Или лингвист московской фонологической школы. В том уникальном понятии-диалоге, который построил и описал Бахтин (и его ребята), не прозвучали голоса Романа Якобсона и малыша-первоклассника. Может быть, эти голоса здесь и не могли прозвучать. Ведь диалогическое понятие определяется теми Собеседниками, которыми оно создаётся... Учитель русского языка средней школы не может выстроить со своими ученикам *то же самое понятие*, которое столь блистательно построил Бахтин. Другому учителю придётся (и эта коллизия неустраима!) «возжигать огонь понятия» *заново*, «здесь и теперь».

## «Он засмеётся — все хохочут»

Даже попытка самого Бахтина выстроить то же диалогическое понятие бессоюзности

вокруг иного примера — строки Пушкина «Он засмеётся — все хохочут» — радикально переформулирует это понятие. Его приходится «возжигать» вновь.

Между двумя этими предложениями — зияющая пустота, подчёркнутая знаком «←». Значимый пропуск, эллипсис, молчание о главном. Классический образ внутренней речи, выстроенный психологом Л.С. Выготским.

*Декламатор* выразительно читает Пушкина, *Грамматик*, выступая как своеобразный переводчик с «бессоюзного русского языка» на «союзный русский язык» не без помощи *Стилиста*, *Поэта* и *Прозаика*, поставляет варианты: «Всякий раз, когда он засмеётся, хохочут все». «Только тогда, когда он засмеётся, хохочут все». «Достаточно ему засмеяться, как все начинают угодливо хохотать».

*Грамматик* мог бы заявить, что, скажем, выражение «угодливо хохотать» никак нельзя назвать мёртвым, не имеющим образа. Это выражение просится на «живой голос», в то время как знак «←» (кивок в сторону *Декламатора*) прочесть совершенно невозможно — его можно только «промолчать».

*Поэт* и *Стилист* между тем обнаруживают, что даже самые эмоционально насыщенные, «живые» слова внешней речи почему-то не способны заменить внутреннеречевое бессоюзное «←» в пушкинской фразе. Возникает новая загадка бессоюзности — загадка её внутреннеречевой природы. Собеседники с энтузиазмом начинают разгадывать её. Каждый из них должен углубить и во многом переформулировать свою позицию в диалоге.

Так, *Декламатор* осознаёт ограниченность чисто интонационных средств «озвучивания» пушкинского текста и разворачивает перед глазами остальных участников разговора сценическое действие (превращая всех остальных в зрителей).

*Поэт* теперь видит, что второе простое предложение («все хохочут») буквально откликается на первое («Он засмеётся»).

*Прозаик* — математик речи — видит, что перед ними не рассказ о действии, а само действие. Он замечает строгий параллелизм в построении предложений: «он — все; засмеётся — хохочут». Он создаёт метафору зеркала: второе предложение — зеркальное отражение первого, как и хохот гостей — действительное отражение смеха Онегина.

Дополняя своё замечание, *Поэт*, видя сцену, разыгрываемую *Декламатором*, вынужденно сдвигается в сторону «социологической поэтики». Он обращает внимание на взаимоотношения Онегина и чудовищ, на подавляющую *авторитетность* Онегина.

«Выбором для Онегина слова «смеётся», а для чудовищ «хохочут» ярко показано, как они грубо и подхалимски утрируют действия своего повелителя».

*Стилист* высказывает гипотезу: «пушкинское бессоюзное предложение не рассказывает о событии, а драматически разыгрывает его перед нами самой формой его построения. Когда мы пытаемся передать его смысл с помощью союзной формы подчинения, то мы от показа переходим к рассказу, а потому... сколько бы ни вводили дополнительных слов, мы никогда не передадим всей конкретной полноты показанного». С этой гипотезой на время соглашаются все.

Не останавливаясь специально на том новом, уникальном повороте обсуждения, которое Бахтин организует вокруг текста Гоголя, заметим, что гоголевский «исток речи» воспроизводится (как особая *грань* понятия «бессоюзности») и логически, и драматургически иначе, чем исток речи пушкинской.

## Кто автор понятия?

Здесь возникает особое, бахтинское отношение между диалогическим понятием и «примером» его применения. Каждый раз демонстрируется равноправность понятия (бессоюзного сложного предложения) и *примера* (авторского бессоюзного предложения Пушкина или Гоголя). Сталкиваясь с «примером», понятие переорганизуется, спорящие голоса вновь сосредоточиваются, чтобы понять новый исток речи как парадоксальное и невозможное (по меркам обыденной речи) уникальное *речевое событие*. Понимание этого события требует

самоизменения понятия (как, скажем, понимание всего текста «Евгения Онегина» потребовало радикального изменения всех категорий литературоведения). Сталкиваясь с диалогическим понятием, литературный «пример» обнаруживает свою бездонность, несводимость к понятию: загадка бессоюзности предложения Пушкина «Он засмеётся — все хохочут» так и осталась неразгаданной, втягивающей в себя весь текст романа в целом (в соответствии с законами внутренней речи).

Бахтин неоднократно подчёркивает, что он не единственный автор описанного понимания бессоюзного предложения. Соавторы Бахтина — его ученики — не всегда соглашались с учителем, и тогда возникали оживлённые и интересные споры. В этих спорах строится «ориентировочная основа» авторской письменной речи — диалогическое понятие (в данном случае — понятие бессоюзного предложения). Осваивая реальные *голоса* этого понятия, учащиеся развивают в себе способности *чтеца*, умеющего интонировать авторскую письменную речь с помощью мимики, жестов, развёртывания текста в сценическое действие, превращать слово в событие, в явление бытия;

*формального грамматика*, удерживающего лингвистические законы письма;

*стилиста*, умеющего осветить любую грамматическую форму с точки зрения заложенных в ней изобразительных и выразительных возможностей;

*поэта*, видящего в слове индивидуально-неповторимый исток поэтической речи, активно сопротивляющегося охлаждению, «отрезвлению», деиндивидуализации речи;

*прозаика*, знатока речевых жанров и соответствующих им хронотопов — пространственных и временных характеристик письма;

*историка*, который может вбрасывать в самый жар лингвистического спора знания и образы исторической грамматики и поэтики, включать в современный диалог собеседников прошлых эпох и культур;

*художника*, озабоченного видимой, ощущаемой, творимой, образно-эйдетической плотью слова и т.д.

Когда эти способности развиты и прошли испытания во множестве диалогов, М.М. Бахтин начинает работу над письменными произведениями своих учеников.

«Мы проделали ряд специальных упражнений, в которых на заданные темы строили разнообразные варианты союзных и бессоюзных сложноподчинённых предложений, тщательно взвешивая стилистическую целостность и целесообразность той или иной формы».

Тем самым диалогическое понятие и соответствующие ему голоса и способности разворачиваются вокруг того или иного *авторского учебного произведения*. Автор-ученик имел возможность переделывать свой текст, зачастую это делал и сам Бахтин, причём предложение учителя могло как приниматься, так и отвергаться школьником. Всё это порождало и новые диалоги, и новые авторские ученические произведения.

Итак, М.М. Бахтин охотно применял собственную диалогическую методологию к педагогическим изысканиям. Он — создатель оригинальной методики преподавания русского языка в средней и старшей школе. В методологическом отношении педагогические идеи и разработки М.М. Бахтина нам кажутся близкими к идеям и разработкам отечественных исследователей (В.С. Библер и др.), создавших диалогический подход к современному образованию на основе перенесения бахтинских идей в плоскость теоретической и практической педагогики.

## Справка

**Михаил Михайлович Бахтин** (1895–1975) — крупнейший мыслитель XX века, работы которого в области философии и филологии ныне считаются классическими.

Родился в Орле. Окончил филологический факультет Петроградского университета. С 1920 года начал педагогическую и литературную деятельность. В книге «Проблемы творчества Достоевского» (1929) вводит в обиход филологии представление о «полифонизме» текста, то есть таком типе повествования, когда слова героев звучат как будто из разных независимых источников — так игра разных инструментов в ансамбле образует полифонию. В

противовес «монологическому» слову большинства писателей проза Достоевского «диалогична».

Философское понимание культуры как диалога, вырастающее у Бахтина из наблюдений над прозой Достоевского, привело к революции в социолингвистике и заложило основание современной культурологии.

Переворот в теории литературы вызвала работа Бахтина «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса» (завершена в 1940 г., опубликована в 1965 г.). Бахтин показал, что литература имеет корни в «народных праздниках» — карнавалах и мистериях древности. В целом работы Бахтина, посвящённые исследованию западной литературной традиции, по сути, открывают целый новый мир — мир мифо-ритуальной традиции, которую Бахтин увидел в карнавале и связал с народной смеховой культурой. Сейчас становится ясно, что дело не столько в «народности» этой культуры, сколько в её традиционной обрядовости, которая позволяет передавать предания из глубины веков «живым примером», вне письменной фиксации.

Труды Бахтина дали мощный импульс развитию целого ряда научных дисциплин — и пусть некоторые идеи были намечены им приблизительно, ныне они получают развитие и продолжение в работах целых научных школ.

Бахтин писал о критерии истинности гуманитарного знания, ключевым моментом которого является «выяснение внутреннего ядра личности, в отношении которого возможно только чистое бескорыстие».

Мировая наука получила в лице Бахтина не просто одного из наиболее глубоких мыслителей XX в. — русский учёный с его идеями культуры как диалога поставил проблему, к которой западная философия не была готова. Заметим, что сам учёный прожил жизнь, которая кажется в некотором смысле «сказочной», исключительной: он смог плодотворно работать всё время, не поступаясь своим личным и научным достоинством.

С 1957 г. М.М. Бахтин руководил кафедрой литературы Мордовского государственного университета в Саранске.

**Ю.Д. Нечипоренко**