

Владимир Кинцанс

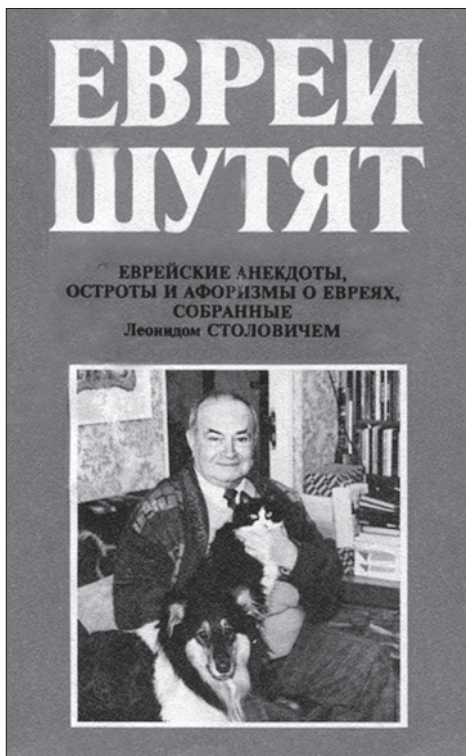
Рига, Латвия

## МЕТАФИЗИКА СМЕХА ЛЕОНИДА СТОЛОВИЧА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СМЕХА И ЮМОРА

Поводом для написания статьи послужило печальное событие: 4 ноября 2013 г. ушел из жизни Леонид Наумович Столович<sup>1</sup>.

Профессор Л. Н. Столович хорошо известен своими книгами и статьями, посвященными различным вопросам философии и эстетики. Его творческие интересы охватывали теорию и историю философии, историю русской философии, аксиологию, эстетику и многое другое. Особое место в творчестве Л. Н. Столовича занимала эссеистика и поэтическое наследие. Он автор свыше 600 публикаций на 20 языках, в том числе 24 книг, изданных в различных странах.

В обширном философском наследии Л. Н. Столовича нет работ, специально посвященных рассмотрению взаимоотношения педагогики, образования и смеха. Однако публичные выступления, лекционная деятельность в Тартуском университете, выступления на научных симпозиумах и конгрессах свидетельствуют о том, что Л. Н. Столович умел пошутить, хорошо знал цену юмору, понимал его место в общении и то, какую роль оказывает смех на аудиторию. Тому свидетельство — его исследование проблемы смеха как метафизической проблемы, а также собранные им анекдоты — «советские», «философские», «пушкинские» и еврейские. Специально еврейскому юмору посвящена книга «Евреи шутят. Еврейские анекдоты, остроты и афоризмы о евреях, собранные Леонидом Столовичем»<sup>2</sup>, выдержавшая несколько изданий.



«Евреи шутят. Еврейские анекдоты, остроты и афоризмы о евреях, собранные Леонидом Столовичем». Обложка 3-го издания. 1999 год

Целью данной статьи является анализ возможностей юмора и смеха в педагогической деятельности. Использование приемов, основанных на знании методического потенциала смеха, является существенным резервом повышения эффективности процесса обучения, воспитания и развития личности.

Проблема смеха и юмора как педагогическая проблема недостаточно изучена в связи с тем, что смех как объект изучения — весьма сложный феномен и плохо поддается непротиворечивому описанию. Однако это не должно мешать осознавать продуктивность смеха и учиться использовать его педагогический резерв.

Многие мыслители прошлого обращали свой взор на вопросы смешного. Первым в ряду выдающихся философов, уделившим внимание изучению смешного, принято считать Платона. С его точки зрения, юмор — это негативное явление, поскольку чувство это основано на злобе и зависти, в особенности смех, вызванный несчастьем или неудачей других или насмешками над стоящими ниже по положению<sup>3</sup>.

Аристотель в «Риторике» рассматривал шутки как форму образованного высокомерия. Он отмечал, что смешное — это некоторая ошибка и безобразие, никому не причиняющее вреда. Однако в отличие от Платона Аристотель допускал, что в умеренных количествах юмор может быть полезным<sup>4</sup>. Цицерон попытался систематизировать существующие взгляды на смех и создал первую классификацию приемов остроумия<sup>5</sup>.

В эпоху Возрождения смех стал выражением нового, свободного, критического и исторического облика эпохи. Ренессанс сформировал идею смеха как противостояния страху. Уже в средневековом комизме было предчувствие, что через смех человек преодолевает страх. Однако Ренессанс пошел дальше и научил человека с помощью смеха преодолевать не только внешний страх, но и внутренний. Р. Декарт определял смех как следствие радости<sup>6</sup>. В этом же духе о смехе высказывался и Б. Спиноза<sup>7</sup>. Т. Гоббс развил взгляд Платона и Аристотеля о том, что смех имеет отношение к превосходству над кем-либо или кем-либо<sup>8</sup>. И. Кант усмотрел в смехе тип игры, который доставляет человеку живое удовольствие. Смех — это эмоция, возникающая из неожиданного превращения напряженного ожидания в ничто<sup>9</sup>. Гегель попытался разобраться в различиях смешного и комического. Если смех могут вызывать как самые простые вещи, так и значительные явления, то к комическому должны быть предъявлены более высокие требования<sup>10</sup>.

Во второй половине XIX в. Г. Спенсер продолжил анализ механизма смеха, вызываемого при восприятии комического<sup>11</sup>. Комическое означает какую-то несовместимость — все ожидают одно, а обнаруживается совершенно другое<sup>12</sup>. А. Шопенгауэр еще дальше развивает идею несоответствия как источника смеха и создает свою «теорию абсурда». Смех возникает благодаря распознаванию абсурда, осознанию несовпадения между понятием и реальным объектом<sup>13</sup>.

В начале XX в. большую популярность приобретают идеи А. Бергсона. Причиной смеха, по Бергсону, является косность характера, ума и тела, которую общество хотело бы устранить, чтобы получить живую гибкость<sup>14</sup>. Назначение смеха А. Бергсон видел в корректировке и исправлении социального поведения человека.

Свой вклад в рассмотрение смешного вносит З. Фрейд. Он считает, что юмор позволяет экономить психическую энергию. Природа смеха заключается в его компенсаторной функции<sup>15</sup>. Смех защищает человека, поскольку позволяет сохранить самообладание, достоинство и самоконтроль в экстремальных усло-

виях. И. Хейзинга вводит в область изучения смеха игру. Комическое, по его мнению, часто связано с игрой<sup>16</sup>. Игре противостоит серьезное, в то время как серьезно противостоят шутка и смех, и в этом случае оно сопровождается выходом из рамок обыденной жизни во временную сферу деятельности, имеющую собственную направленность и протекающую внутри своего игрового пространства.

В эпоху постмодернизма<sup>17</sup> на первый план в теории смеха выдвигается ирония. Подлинная сущность вещей открывается на уровне самоиронии и самопародии.

Беглого взгляда на историю этого вопроса достаточно, чтобы понять, что природа смеха и юмора неизменно вызывала научный интерес. Картина современных исследований столь же многообразна и противоречива, как и в прошлом. В современной литературе смех как сложный феномен, в зависимости от избранного подхода, изучается с разных точек зрения. Исследования ведутся в эстетическом, философском, психологическом, лингвистическом, физиологическом, социологическом направлениях.

Метафизика смеха Столовича представляет особый интерес философско-эссеистическим подходом осмысления экзистенциальности «смеховой культуры». Многочисленные попытки определения смеха были обречены на неудачу из-за того, что суть смеха пытались свести к одной субстанции. Неудачей заканчивались устремления создать единую непротиворечивую концепцию смеха. Эти неудачи связаны с тем, что суть смеха меняется в зависимости от функциональной заданности и контекста. Столович отказывается от построения всеобъемлющей классификации комического и не ставит перед собой задачу универсального объяснения смеха. Вслед за О. Шпенглером Л. Н. Столович понимает, что стремиться создать систему в этом вопросе означает уничтожить живое<sup>18</sup>. Смех — это такой живой и сложный феномен, который не может быть загнан в жесткую схему. Вместо этого Столович предпринимает попытку охарактеризовать смех с разных сторон, в свете различных подходов и отношений. Метод «системного плюрализма»<sup>19</sup>, который он отстаивает в своих работах, позволяет исследовать природу смеха в зависимости от темы размышления. В «метафизике смеха» он рассматривает смех сквозь призму его взаимоотношения с «коренными проблемами бытия» — Бог, Мудрость, Жизнь, Смерть, Свобода, Необходимость, Добро, Зло. Собственно тема и поставляет Столовичу угол зрения на смех, его описание и понимание. Плюралистически-эссеистическое описание смеха не исчерпывают его существа, но, раскрывая отдельные стороны, постепенно приближают нас к пониманию его парадоксальности, глубины и многосложности. Смех — явление многогранное, и его исследование продуктивно не тогда, когда действуют в одном направлении, а когда в орбиту исследовательской деятельности втягивается обширное поле притягивающих и отталкивающих друг друга понятий, причем рассматриваемых не академично, а с позиции личностной причастности и заинтересованности.

Казалось бы, что может быть общего между метафизикой, первой философией (Аристотель), мудростью и смехом. Действительно, западноевропейский тип философии, который сложился в Новое время, в большинстве своем — это дисциплина, оперирующая такими предельно абстрактными понятиями, как объект, бытие, мышление, сознание, идея, разум и т. д. И в этом своем виде философия вряд ли способна разгадать тайну смеха. Опираясь абстрактными понятиями, подобно царю Мидасу, она превращает в общее место любое частное, конкретное проявление смеха, какого бы она ни коснулась.

Однако, как справедливо отмечает Л. Н. Столович, философия — это особая форма сознания, которая предполагает также поиск смысла и ценностного значения явлений мироздания. «Философия своим предметом имеет не только общие законы бытия и познания, но и закономерности ценностного мироотношения. Понимать для философа, безусловно, необходимо. Но многотрудный опыт ее развития показывает, что, если не плакать и не смеяться, то и понять жизнь философски невозможно»<sup>20</sup>. Смех неизбежно попадает в орбиту философии, поскольку он представляет собой определенный вид эмоционально-ценностного мировосприятия. Поскольку философия имеет прямое отношение к ценностному мировосприятию человека, формы ее изложения могут быть не только строго серьезными, но и эстетико-художественными, вплоть до чисто художественных произведений. Работы Эразма Роттердамского, Гете, Вольтера, Монтескье, Монтеня, Дидро, Манна, Достоевского имеют несомненно философски эстетический смысл. История философии полна примеров мудрого юмора, иронии и смеха. Остроумны софизмы софистов. Сократовская ирония, которой обладал и Платон, стала легендарной. Философия и жизнь киников, как и многих других античных философов, породила множество анекдотов. Смех в философии Ренессанса является инструментом культуротворчества и переоценки ценностей. Ирония и смех Кьеркегора — еще и метод приближения к Богу. У немецких романтиков ирония и смех были мировоззренческим принципом, присущим самой природе философии. В кратких сентенциях Ницше через иронию и смех просвечивает мудрость пронизательного мыслителя. Примеры сопряженности метафизики и смеха можно было бы умножить. Мудрость состоит в том, что смех противостоит глупости, пошлости и подлости<sup>21</sup>. Смеяться над глупостью и смешным — дело совершенно серьезное, отнюдь не чуждое метафизике. Настоящий смех не отрицает серьезности, а очищает и восполняет ее<sup>22</sup>.

Точно таким же образом Л. Н. Столович сопоставляет такие, казалось бы, взаимоисключающие противоположности, как смех и Бог, смех и смерть. Такой метод движения мысли позволяет, сопрягая разноплановые и разнокачественные представления, достичь наибольшей содержательности в понимании феномена смеха. Появление смеха в новом контексте, в других обстоятельствах раскрывает новые его грани. Понимание смеха меняется от темы к теме, от опыта к опыту. И, по сути дела, позволяет смеху говорить самому. Смех из мыслимого понятия превращается в мыслящее понимание самого себя. Разумеется, в рассуждениях Столовича присутствуют и логика, и рефлексия, и систематизация, но это лишь средство для плюралистического осмысления смеха как живого феномена.

Центральной темой метафизики смеха следует считать диалектику смеха и свободы, продемонстрированную Л. Н. Столовичем. Вслед за М. М. Бахтиным Столович подчеркивает, что смех является одним из проявлений свободы, «смех помогает преодолеть паралич страха»<sup>23</sup>. Смех освобождает от внутреннего цензора, от страха перед священным, перед авторитарным запретом, перед нормой, перед властью. Английский эстетик А. Шефтсбери считал, что если людям запретить говорить о тех или иных вещах, то они станут их осмеивать<sup>24</sup>. Перефразируя слова М. Фуко, можно сказать, что если невозможно уничтожить авторитарную власть, то нужно хотя бы ее осмеять<sup>25</sup>. Смех и юмор позволяют утвердить вначале внутреннюю, субъективную свободу<sup>26</sup>. А затем свобода, заложенная в природе смеха, пролагает путь развитию реальной свободы<sup>27</sup>. Смех демократичен и анти-тоталитарен. Не случайно все авторитарные культуры и тоталитарные режимы

негативно относились к смеху и боялись его. Смех всегда вызывает опасения власти, особенно там, где власть стремится установить полный контроль, справедливо понимая, что смех обладает разрушающей силой. «Смех, подтачивавший тоталитарную идеологию, утверждавший приоритет человеческой индивидуальности над коллективным идиотизмом»<sup>28</sup>, — он открывает, придает уверенность и помогает преодолевать установленные запреты и выстроенные границы. Смех разоблачает несостоятельность отживших явлений и помогает избавиться от иллюзий, догматизма и косности. Смех — идеальный инструмент обретения свободы, поскольку, смеясь над недостатками, человек очищается, освобождается от них и прививает себе иммунитет от глупости и стагнации.

Ярким примером разрушающей силы смеха и построения многомерной и плюралистической картины мира является народная смеховая культура, запечатленная в анекдотах, в «интеллигентском фольклоре» (Ю. Боров) и других формах «карнавала» (М. Бахтин), которая становится отдушиной в старом и новом «средневековье». Анекдот становится одной из основных форм высмеивания тоталитарной идеологии и «оборотной стороной тоталитарной эпохи»<sup>29</sup>. Смех является утверждением здоровья и жизнелюбия народа, умеющего с достоинством и юмором переносить любые жизненные невзгоды<sup>30</sup>. Эти слова В. Пивоева, высказанные по поводу сборника еврейских анекдотов Л. Н. Столовича и особенностей еврейского юмора, в полной мере можно отнести к анекдотическому эпосу вообще, поскольку анекдот — «великий разоблачитель пафосных мифов»<sup>31</sup>.

Исторический опыт осмысления комического и метафизическое понимание смеха, представленное Л. Н. Столовичем, позволяет сформулировать рабочее определение смеха как педагогического средства. В основе смеха лежит осознание участниками педагогического взаимодействия различных несоответствий (между ожидаемым и случившимся, между видимым и реальным, между целями и средствами, формой и содержанием и т. д.), создающих комический эффект и вызывающих смех, способствующий формированию доброжелательных взаимоотношений.

В первом приближении можно говорить о двух неперемных условиях возникновения смеха. Одним из условий, влекущих за собой смех, является критика и обесценивание существующих представлений, ценностей, норм и условностей. Во-вторых, это чувство радости, которое переполняет смеющихся. Спектр эмоций, доставляющих человеку удовлетворение, многообразен: превосходство, радость жизни, веселье, удовольствие, безопасность, благополучие, игра и т. д.

Несмотря на то, что такого рода разделение весьма условно, именно эти два аспекта — критический и защитно-развлекательный — нас интересуют в первую очередь, когда речь идет о педагогическом аспекте смеха.

Критический аспект смеха состоит в том, что он помогает обнажать всякого рода заблуждения, ошибки, иллюзии, косность и догматизм в той или иной сфере человеческой жизнедеятельности. Образованию, в котором присутствует смех, не грозит догматизм, поскольку смех всегда утверждает относительную истину и разрушает устаревшие ценности. Педагогическую составляющую смеха точно и выразительно охарактеризовал У. Эко, говоря о том, что обязанность всякого, кто любит людей, состоит в том, чтобы учить смеяться над истиной, учить смеяться саму истину<sup>32</sup>. Смех преобразует любую истину, дает возможность рассмотреть ее в другом свете. Смех указывает на ложные претензии всего, что мнит себя истиной в последней инстанции, и в этом смысле смех — незаменимый

механизм расширения свободы человека. Благодаря смеху осуществляется прояснение истины, преодолеваются ошибки, глупость и отсталость. Не случайно мудрость многих народов гласит, что следует учиться не у рыдающего, а у смеющегося<sup>33</sup>. Смех следует расценивать как механизм селекции, способствующий коррекции истины, отсечению устаревших и некачественных смыслов, слов, построений, поступков, замыслов, теорий или действий. Относительные истины, утверждаемые смехом, являются очередными ступенями к постижению истины. Критика старых, отживших теорий посредством смеха демонстрирует относительность познания. Смеются над тем, что с позиций данной культуры утратило свою ценность. Ценность смеха заключается в том, что он открывает «настоящую цену явления, сопоставляя ее, может быть и безотчетно, с подлинными ценностями»<sup>34</sup>.

Средства, порождающие смех, многообразны. Противоречия, создающие смех, бесчисленны. Но во всех случаях смех обнажает ранее скрытое от взора и понимания. Смех позволяет за кажимостью обнаружить подлинную суть.

Использование юмора в педагогической деятельности обусловлено спецификой учебного предмета, личностными качествами преподавателя и составом аудитории. Чтобы вызвать смех, преподаватель может использовать как оригинальные (шутка, каламбур, парадокс и т. д.), так и репродуктивные (анекдоты, афоризмы, притчи) формы. В качестве методических приемов, которые могут быть использованы с целью создания вызывающей смех комической ситуации, можно использовать преувеличение, преуменьшение, доведение до абсурда, двусмысленность, неожиданное умозаключение, каламбур, аллегория, противоположность, сравнение, заострение, противоречие, несбывшееся ожидание, иронию, намек, повторение, метафору, передразнивание, использование пословиц и афоризмов, неожиданность, буквальное понимание слов, игру слов, парадокс, смешение.

Эти и многие другие формы демонстрируют, что возможности использования юмора и смеха в педагогической деятельности достаточно многообразны. В то же самое время эти возможности ограничены, поскольку специфика педагогической деятельности имеет свои особенности, с которыми приходится считаться. Например, сатира, ирония или насмешка как приемы в педагогической среде имеют ограниченные возможности. Если ирония по отношению к историческим событиям и персонажам, тем или иным ценностям или научным представлениям вполне приемлема и способна активизировать творческое движение мысли, то ирония над умственными способностями того или иного студента, насмешка над его неудачами, сатирическое осмеяние физических недостатков или сарказм по поводу внешнего вида малопродуктивны как с педагогической, так и с моральной точки зрения. Все это, конечно, может спровоцировать смех в аудитории, но с точки зрения целей образования и воспитания это весьма неудачный педагогический ход.

То же самое относится к модному сегодня в молодежной среде феномену «прикола»<sup>35</sup>. Если, «прикалываясь» над учителем или друг над другом, учащиеся получают некий «заряд бодрости», то педагогу «прикалываться» над своими учениками — означает потерять чувство меры и собственного достоинства.

Анекдот — очень емкая, концентрированная форма движения мысли. Однако он хорош по случаю, к месту, как иллюстрация и эмоциональный акцент. Чрезмерное увлечение анекдотами грозит превращению педагога в представителя другой профессии, а занятия — в аттракцион. Даже юмор, обычно способ-

ствующий активизации и оптимизации учебно-воспитательного процесса, может утратить свое педагогическое значение и стать бездумной формой развлечения, если его предельно упрощать и стремиться рассмешить аудиторию любой ценой. В конечном итоге то, какие формы комического берет на вооружение преподаватель, как он использует остроумие, над чем смеется и как это делает, — во всем этом проявляется общая педагогическая позиция педагога, его представление о ценности человека вообще и способах воздействия на него.

Остановимся более подробно на пародии и иронии как формах, наиболее созвучных современному мироощущению.

Показать аудитории абсурдность и нежизнеспособность каких-то ценностей можно путем создания непротиворечивой научной концепции и строгой аргументации. Однако, облекая устаревшие подходы в нарочито гиперболизированную, алогичную форму и тем самым через смех подключая эмоциональную сторону личности, гораздо легче воздействовать на сознание человека, разрушить укоренившиеся в сознании предрассудки и ложные взгляды. Для этой цели как нельзя лучше подходит пародия. Пародия (от др.-греч. *parōdia* — возле; кроме, против) — произведение, имеющее целью вызвать у реципиента смех за счет повторения, намеренного преувеличения, утрирования тех или иных черт прототипа. Пародия снижает, дискредитирует пародируемый объект, что позволяет обнажить его недостатки и слабые стороны.

Пародия наиболее полно демонстрирует себя в области искусства, однако и в педагогической деятельности пародирование обладает немалым комическим потенциалом. Пародии как эстетическому феномену присуща смысловая неисчерпаемость, что не исключает использования пародии в педагогическом процессе, поскольку данный прием базируется на универсальном механизме подражания, стилизации с усилением наиболее существенных черт, доведением их до границы меры данного явления, чтобы выявить, разоблачить утрату этим явлением положительной ценности. Иначе говоря, принципиальным моментом любой пародии является преувеличение и заострение. Как говорил А. Бергсон, сущность комического в том и состоит, чтобы нечто незаметное и невидимое сделать видимым для всех путем увеличения размеров.

Объектом пародирования в педагогической деятельности становятся общеизвестные, серьезные формулы, формулировки, сюжеты, видоизменение которых создает остроту, воспринимаемую по сходству и контрасту с исходным материалом. Это «трение» между пародируемым текстом и пародирующим высекает искру юмора<sup>36</sup>. Пародия вызывает смех только в том случае, когда она вскрывает слабость и противоречивость того, что пародируется. Смех позволяет осуществить ревизию предшествующих взглядов и представлений и предлагает новый взгляд на старые истины. Пародирование, по справедливому мнению М. М. Бахтина, противопоставляет односторонне-рациональному взгляду на объект многосторонний, многомерный, иррациональный взгляд<sup>37</sup>. Пародия в прямом смысле слова расширяет горизонты видения и создает приращение смысла. Как писал Бахтин, «смех и отрицает, и утверждает, им хоронят и возрождают»<sup>38</sup>. Не случайно Сократ, Цицерон, Мишель Монтень, Вольтер, Фридрих Ницше и многие другие мыслители прошлого были мастерами подобного смехового разоблачения всего того, что достойно критики.

С одной стороны, сам факт пародирования уже говорит о том, что явление широко распространено, достаточно известно и популярно. С другой стороны,

появление пародии свидетельствует о том, что данное явление стало подвергаться коррозии и наступает время его переоценки. Нельзя не считаться с тем, что пародия становится господствующей формой социальной и культурной коммуникации. Экспансия пародии, как считает М. Эпштейн, объясняется тем, что общество обнаружило интеллектуальную усталость XX в. от самого себя. В этой ситуации пародирование становится адекватной формой описания современности<sup>39</sup>. Пародийный дискурс, освоив богатство вербальных форм, уверенно расширяет свое влияние и на поле невербального взаимодействия. Формы аудиовизуальной пародии весьма многообразны: фотографии-коллажи и фотомонтажи на газетных страницах, знаки бренда (торговой марки), билборды (рекламные щиты), теле- и интернет-реклама, звуковые сопровождения рекламы и т. д. Последнее обстоятельство указывает на необходимость более продуманного и углубленного подхода в сфере визуального образования и коммуникации.

Непременным фактором успешного воздействия пародии является знакомство с первоисточником, т. е. пародия имеет смысл только в паре со своим оригиналом. Именно поэтому использование пародии в педагогическом процессе требует деликатности и продуманности. Учащиеся должны обладать необходимыми знаниями прежде всего для того, чтобы пародия была воспринята ими именно как пародия. Они также должны иметь представления о прототипе, чтобы увидеть, как он трансформируется в пародию. Иными словами, педагог должен в полной мере представлять уровень культуры и знаний своей аудитории, чтобы пародия произвела необходимый эффект. В подготовленной аудитории пародия видоизменяет когнитивное пространство оригинала, развивает интерпретативные способности, обогащает существующие представления учащихся. В противном случае потенциал воздействия пародии угасает, а то и вовсе сводится к нулю. Об этой опасности свидетельствуют исторические факты. Сократ иронически пародировал софистов, обнажая логическую несурзность их софизмов. Но эти пародии Сократа на софистов Аристофан ошибочно принял за стиль самого Сократа, высмеивая его в комедии «Облака», и, таким образом, пародировал, по сути дела, пародию, т. е. не Сократа, а его постоянных противников — софистов<sup>40</sup>.

Пародия действительно обладает большим образовательным потенциалом и может быть эффективным средством педагогического процесса, но ее сущность не исчерпывается только одной критикой определенных фактов культуры или социально-исторической действительности. Пародия активно участвует в изменении, переоценке сложившихся представлений. Причем механизм пародии устроен таким образом, что пародия, критикуя, одновременно осознает ценность пародируемого феномена. Неслучайно излюбленным объектом пародий становятся бессмертные произведения культуры, значимые социальные движения, достижения выдающихся ученых, исторических и политических деятелей. При этом пародируемые личности и их достижения отнюдь не уничтожаются и не теряют своей культурной и научной значимости. Ценность и педагогическая эффективность пародии состоит в умении удержать в равновесии два противоположных отношения к прототипу — критическое и доброжелательное. Пародирование позволяет низвергнуть обсуждаемый объект с пьедестала и приблизить его, сделать более близким и понятным.

Ирония, так же как и пародия, имеет критическую направленность. Однако в отличие от пародии ирония как метод педагогического воздействия направлена на обнаружение ценностного смысла предметов, явлений и процес-



сов путем эмоционального осмеяния, построенного на контрасте видимого и скрытого. Ирония (греч. *eironeia* — притворство) как метод заключается в том, что говорится противоположное тому, что думается. Ироническое отношение всегда имеет двойной смысл: прямой, буквальный, и скрытый, обратный. Поскольку скрытый смысл является отрицанием буквального, то иронию причисляют к форме замаскированной насмешки. Функции иронии как способа педагогического взаимодействия достаточно динамичны и меняются в зависимости от того, служит ли она способом постижения истины или является средством сатиры. Беря на вооружение иронию, педагогу приходится балансировать между полюсами критики и насмешки.

Для образования и работы педагога неприемлем постмодернистский вариант иронии. Несмотря на то, что тотальная ирония пронизывает культурное пространство современной жизни, ирония ради самой иронии, ирония как самоцель плохо согласуется с целями и задачами образования. Ироничность постмодернистского дискурса создает постоянно меняющееся пространство разрозненных идей, смыслов, мнений. Постмодернистская деконструкция ориентирована на создание неопределенности и не способствует формированию ценностных ориентиров и не помогает установлению истины.

Для педагога эвристическую ценность имеет такая ирония, о которой говорил еще Ф. Шлегель. В иронии все должно быть шуткой и одновременно всерьез, все — простодушно-откровенным и глубоко притворным<sup>41</sup>. Примером и недостижимым идеалом диалектического балансирования между насмешкой и логикой остается ирония Сократа. Метод иронии Сократа состоял в последовательной постановке вопросов, имеющих своей целью привести собеседника к противоречию с самим собой и затем пригласить к совместному поиску истины. Ирония Сократа была условием познавательного сомнения и служила противовесом от закостенелости и догматизма. Мудрость иронии Сократа состояла в том, что он использовал ее не для унижения и дискредитации своего оппонента, а для подготовки к совместному движению к истине как высшей духовной ценности.

Компетенция современного педагога в немалой степени определяется степенью овладения иронией как дидактическим приемом. Ирония для педагога не конечная цель и не самоцель. Ирония является инструментом раскрытия творческого потенциала учащихся и интригующим способом организации учебного содержания. Игровой характер иронического взаимодействия идеально соответствует дидактическим целям. Ирония позволяет без назидания и морализирования подводить учащихся к искомым истинам и дарит возможность внутреннего озарения и самостоятельного открытия нового. Благодаря иронии мудрость противостоит глупости, пошлости и подлости<sup>42</sup>.

Компетентность педагога определяется не только многообразием дидактических приемов, но и тем, как он реагирует на замечания и способен ли критически оценивать свои действия и поступки. Самоирония, способность посмеяться над собой является показателем того, что педагог способен принять замечание и шутку со стороны аудитории. Хотя, как известно, признавать свои ошибки — дело всегда весьма сложное. Педагогу это делать вдвойне трудно, поскольку это нужно делать в присутствии всей аудитории, которую он сам и учит. Именно юмор и смех являются в таких ситуациях незаменимым средством спасти собственное «лицо» и признать ошибку. Самокритика и ирония над собой — показатель того, что педагог — живой человек и обладает смелостью посмеяться над собой.

Другую важную роль в педагогическом процессе играет защитно-развлекательный аспект юмора и смеха. Смех несет в себе функцию повышения жизненных сил организма, сопротивляемости экстремальным условиям. Классическим примером являются шутки учащихся перед очередной контрольной или экзаменом. Шутки и смех в этот момент не лучшие образцы остроумия. В большинстве своем это типичные примеры черного юмора. Но функция смеха от этих острот недвусмысленно защитная. Главная функция смеха как защитной реакции — скрыть истинное душевное состояние учащихся перед проверкой. В стрессовой ситуации экзамена у учащихся возникает необходимость скрыть от преподавателя волнение, смущение, стеснение, ощущение страха и неловкости. Смех — это реакция, предупреждающая возможный провал (плохая оценка) и переключение с трагического восприятия реальности на ироническое, менее болезненное.

Однако смех не только защищает, но и развлекает. Научный стиль и серьезность современной педагогической практики сегодня не всеми принимается однозначно. Многие педагоги остро ощущают потребность в снижении стиля и выстраивании нормального человеческого диалога. Найти общий язык с аудиторией, а не вещать не подлежащие обсуждению истины — задача не простая, особенно для педагогов старшего поколения. Серьезный и авторитарный стиль педагогического общения многих преподавателей объясняется не их личной косностью, а скорее той парадигмой образования, которая и формировала идеальный образ педагога.

В действительности ситуация педагогического взаимодействия, будучи достаточно сильно ритуализированной и предполагающей строгое распределение статусов и ролей, ассоциируемых с определенным поведением, представляет собой продуктивную основу для создания разного рода несоответствий, влекущих за собой смех. Шутящий и смеющийся педагог уже сам по себе представляет несоответствие сложившемуся представлению о педагоге с традиционными характеристиками — «серьезный», «уважаемый», «важный». Для многих педагогов до сих пор смеяться и шутить во время занятия — недопустимая воляность. Несерьезное поведение якобы наносит ущерб авторитету педагога, и шутить можно позволить только после занятия. Неслучайно в молодежном фольклоре циркулирует стереотипный образ педагога как человека, одетого в строгий костюм, с каменной маской на лице. Хотя, начиная с первоклассников и заканчивая студентами, все как один мечтают видеть веред собой улыбчивого, умеющего посмеяться и пошутить педагога. И это не просто эстетическая блажь. Это некоторая объективная закономерность, обеспечивающая успех педагогической коммуникации.

Улыбка и смех являются общепринятыми формами выражения интереса и доброжелательности. Улыбка — смягченная форма смеха. Улыбка менее интенсивна, чем смех, поэтому она оставляет больше простора для интеллектуальной, а не рефлекторной основы. Улыбающийся человек — это своего рода демонстрация уверенности в себе. Улыбка — это ключ к успеху как в личной жизни, так и на работе. Это обусловлено тем, что экспрессия радости приветствуется практически всеми людьми. Она приносит человеку ощущение приятного, приносит чувство удовлетворения, счастья и умиротворения. Достаточно взглянуть на преуспевших в жизни людей, чтобы понять, что, как правило, это достаточно обаятельные, симпатичные, весьма улыбчивые люди, умеющие с ходу расположить к себе другого человека. Вместе с тем эта простая истина с трудом находит свое

подтверждение в образовательной среде. Как мало приветливых, улыбающихся лиц и как много хмурых и озабоченных педагогов. Перефразируя слова одного из героев пьесы о бароне Мюнхгаузене, напомним, что серьезное лицо — это еще не признак ума. Многие глупости на земле делаются именно с этим выражением лица. Улыбаясь, мы как бы обращаемся к аудитории со словами: «Вы мне нравитесь...»; «Я рад вас видеть...».

Чувство юмора педагога в известной мере передается и учащимся. У них формируется оптимистическое мировосприятие, что не может не способствовать созданию благоприятного психологического климата в аудитории. Смех выступает в качестве необходимого компонента солидарности и формирования отношений толерантности. Первоначально возникнув как форма выражения агрессии, смех сегодня демонстрирует подавление внутривидовой агрессивности. Смех превращается в фактор, конституирующий ценностные основания социокультурного пространства. Смех способствует установлению доверия. В свою очередь атмосфера доверия делает аудиторию более открытой и благожелательной, что во много раз облегчает работу педагога. Смех благоприятствует сплочению учащихся в коллектив через проективное перенесение негативных качеств на объект осмеяния и повышение своей относительной ценности. Смеяться вместе над одним и тем же, видеть одинаково юмористическую сторону бытия — это так же сближает, как и совместно перенесенные трудности.

И наоборот, если шутка не вызывает никакой реакции со стороны слушателей, то это верный сигнал остракизма или как минимум недоброжелательных отношений. Конечно, виной тому может быть просто неудачная острога. Однако в таком случае благосклонно настроенная аудитория хотя бы из приличия улыбкой демонстрирует понимание ситуации. В любом случае шутку можно считать своеобразной формой «разведки боем». Любая реакция аудитории — смех, улыбка, хохот, молчание — предоставляет преподавателю информацию о мере социальной сплоченности, уровне развития, уровне подготовленности учащихся и возможности экономики языковых средств. То есть реакция на шутку позволяет преподавателю определить скрытые, неиспользованные психические ресурсы учащихся и обеспечить доступ к ним с помощью косвенных педагогических средств.

Возникающие в процессе смеха эмоции способствуют более успешному усвоению материала. Пародийные, комические примеры и сравнения запоминаются намного легче и объясняются намного доступнее, чем сухие дефиниции. Впрочем сделанный шуточный, иронический эмоциональный акцент на ключевой проблеме позволяет учащимся более точно понять ее суть. В современном педагогическом стиле многих моих коллег из Европы и Америки подобный прием довольно широко практикуется. Я бы сказал, что они хорошо усвоили формальную схему применения смеха и юмора — в начале, в середине и в конце занятия. Вопрос о том, как преподаватель использует чувство юмора — творчески или по заранее заготовленному трафарету, — имеет в конечном итоге немаловажное значение. Не менее важно соблудности и чувство меры. Большое количество шуток и юмористических сравнений и смеха может вызвать эмоциональную пресыщенность и, как следствие, притупленность реакции. Педагог, говоря словами А. Моруа, должен быть достаточно остроумным для того, чтобы не быть излишне остроумным. Проявлять остроумие некстати очень неостроумно<sup>43</sup>. Между смешным и серьезным должен суще-

ствовать своеобразный паритет — юмор становится юмором только на фоне серьезности, и нечто серьезное, в свою очередь, кажется более значимым на фоне развлекательности. Подача информации с использованием юмора, с включением шуток и обыгрыванием ситуаций однозначно идет не в ущерб, а во благо учебного процесса.

Таким образом, с педагогической точки зрения юмор и смех представляют собой особые по форме, универсальные, многофункциональные приемы косвенного воздействия, реализующиеся в вербальной или невербальной форме в процессе педагогического взаимодействия. Смех и юмор в арсенале педагогической коммуникации имеют принципиальное значение. Смех — это средство демократизации педагогического общения в противовес авторитарным способам взаимодействия. Смех позволяет избежать конфликтных ситуаций. Беря на вооружение косвенные формы воздействия и ограничивая использование прямых приемов влияния на аудиторию, педагог гармонизирует отношения с учащимися. Смех дает возможность разрядить обстановку, снять эмоциональное напряжение и активизировать интеллектуальную деятельность учащихся.

В заключение нужно отметить, что метафизическая интерпретация смеха, представленная Л. Н. Столовичем, является эффективным инструментом осознания педагогического резерва смеха. Понимание смеха и его использование в педагогической деятельности продуктивно не на путях чисто академического рассуждений, а с позиций личностной причастности и заинтересованности. Смех и юмор являются факторами, конституирующими ценностные основания педагогической деятельности, поскольку миссия образования заключается не только в технологической передаче знаний, но и в воздействии на учащихся, в первую очередь на их чувства, поведение, качества характера и пр. Метод плюралистически-эссеистического описания смеха, предложенный Л. Н. Столовичем, приближает нас к пониманию его глубины, парадоксальности, многосложности и эффективности в образовательной среде.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Столович Леонид Наумович (1929—2013) — ученый-философ, специалист в области эстетики, аксиологии и истории философии. Родился в Ленинграде, во время Второй мировой войны до марта 1942 г. находился в блокадном городе, затем был воспитанником воинской части на Волховском фронте. В 1952 г. окончил философский факультет Ленинградского университета, с 1953 г. преподавал философию и эстетику в Тартуском университете (Эстония). Доктор философских наук (1965), профессор (1966). Был признан одним из ведущих представителей эстетической мысли в Советском Союзе. Особое место в философском наследии Л. Н. Столовича занимает исследование проблемы смеха. Занимался также историей русской философии и в этой связи — исследованием вклада евреев в развитие русской философской мысли. Неоднократный участник рижских конференций «Евреи в меняющемся мире». — *Ред.*

<sup>2</sup> *Столович Л. Н. Евреи шутят: Еврейские анекдоты, остроты и афоризмы о евреях, собранные Леонидом Столовичем.* Таллин, 1996.

<sup>3</sup> *Платон.* Собр. соч.: В 4 т. М., 1990—1994. Т. 1. 1990.

<sup>4</sup> *Аристотель.* Риторика; Поэтика. М., 2000.

<sup>5</sup> *Цицерон.* Три трактата об ораторском искусстве. М., 1972.

<sup>6</sup> *Декарт Р.* Соч.: В 2 т. М., 1989. Т.1.

<sup>7</sup> *Спиноза Б.* Соч.: В 2 т. 2-е изд. СПб., 1999. Т. 1.

<sup>8</sup> *Гоббс Т.* Избр. произв.: В 2 т. М., 1964. Т. 2.

<sup>9</sup> *Кант И.* Соч.: В 6 т. М., 1966. Т. 6.

- <sup>10</sup> Гегель Г. В. Ф. Наука логики. СПб., 1997.
- <sup>11</sup> Спенсер Г. Физиология смеха. СПб., 1881. С. 54.
- <sup>12</sup> Там же. С. 3.
- <sup>13</sup> Шопенгауэр А. Избр. произв. М., 1992.
- <sup>14</sup> Бергсон А. Смех. М., 1992.
- <sup>15</sup> Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. М., 2006.
- <sup>16</sup> Хейзинга Й. Homo Ludens: Статьи по истории культуры. М., 1997.
- <sup>17</sup> Постмодернизм (латин. *post* — после, франц. *moderne* — современный) — совокупное обозначение наметившихся в 70—80-е гг. XX в. тенденций в культурном самосознании стран Запада. В искусстве постмодернисты отвергают стремление модернизма сохранять чистоту форм и методов, используют сплав различных исторических стилей и применяют классические формы часто с ироническим эффектом. В литературоведении этот термин означает скорее иное понимание, нежели отрицание модернизма. В философии постмодернизм возник из сомнений в ее возможности как некоего теоретически-мировоззренческого единства. — *Ред.*
- <sup>18</sup> Шпенглер О. Закат Европы. М., 1998. Т. 2. С. 16.
- <sup>19</sup> Столович Л. Н. Плюрализм в философии и философия плюрализма. Таллин, 2005.
- <sup>20</sup> Столович Л. Н. Философия. Эстетика. Смех. С.-Петербург; Тарту, 1999. С. 263.
- <sup>21</sup> Там же. С. 268.
- <sup>22</sup> Бахтин М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М., 1990. С.13.
- <sup>23</sup> Столович Л. Н. Философия. Эстетика. Смех. С. 290.
- <sup>24</sup> Шефтсбери А. Эстетические опыты. М., 1975. С. 282.
- <sup>25</sup> Эко У. Имя розы: Роман; Заметки на полях «Имени розы». СПб., 2005. С. 101.
- <sup>26</sup> Крымский С. Б. Наш разговор длиною в жизнь. Киев, 2012. С. 239.
- <sup>27</sup> Столович Л. Н. Философия. Эстетика. Смех. С. 259.
- <sup>28</sup> Столович Л. Н. Философия и юмор // Вопр. философии. 2011, № 7. С. 63—64.
- <sup>29</sup> Столович Л. Н. Философия. Эстетика. Смех. С. 290.
- <sup>30</sup> Пивоев В. М. Ирония как феномен культуры. Петрозаводск, 2000. С. 34.
- <sup>31</sup> Столович Л. Н. Философия. Эстетика. Смех. С. 291.
- <sup>32</sup> Эко У. Имя розы. С. 618.
- <sup>33</sup> Столович Л. Н. Философия. Эстетика. Смех. С. 246.
- <sup>34</sup> Там же. С. 262.
- <sup>35</sup> Малахов В. А. Уязвимость любви. Киев, 2005. С. 407.
- <sup>36</sup> Столович Л. Н. Философия и юмор. С. 63—64.
- <sup>37</sup> Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. С. 421.
- <sup>38</sup> Бахтин М. Творчество Франсуа Рабле... С. 97.
- <sup>39</sup> Эпштейн М. Все эссе: В 2 т. Екатеринбург, 2005. Т. 1. С. 14.
- <sup>40</sup> Столович Л. Н. Философия и юмор. С. 63—64.
- <sup>41</sup> Шлегель Ф. Развитие философии: В 12 т. М., 1983. Т. 2.
- <sup>42</sup> Столович Л. Н. Философия. Эстетика. Смех. С. 268.
- <sup>43</sup> Моруа А. Байрон; Письма незнакомке; Открытое письмо молодому человеку о науке жить. М., 1998.