

НАРРАТИВНОЕ ПОНИМАНИЕ СУБЪЕКТОМ СЕБЯ И ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

© 2015 Т.В.Борзова

Дальневосточный государственный гуманитарный университет

Статья поступила в редакцию 04.10.2014

В статье рассматриваются перспективы становления нарративного понимания в обучении. Представлены размышления о возможностях становления речевых новообразований ранней юности, которые могут быть подкреплены следующими умениями: комплексно и осознанно проводить *терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию, концептуализацию и деконцептуализацию* текста в процессе продуцирования субъектом деятельности нарративного текста.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ №13-06-00526 «Психология понимания в обучении студентов вуза».

Ключевые слова: нарративное понимание, процесс обучения, способы бытия человека в современном социуме, метафоризация и деметафоризация, концептуализация и деконцептуализация текста.

«Narrative turn» в зарубежных и отечественных исследованиях. Конструирование знаковой структуры экзистенциального опыта в современных условиях с необходимостью требует усиление значения повествования (рассказа) как средства генерирования понимания, осведомленности и трансфера этого понимания в различные сферы бытия. Рассказывание рассматривается при этом как междисциплинарная категория, фиксируя внимание на так называемом «нарративном повороте», который в зарубежных исследованиях, в частности, в трудах Крайсвеса [Kreiwirth, 1995], Херман [Herman, 2005], Джан [Jahn, 2005], Риан [Ryan, 2005] и др. представлен как категория «narrative turn». Этот нарративный поворот все более усиливает свое влияние в социальных науках, науках о культуре, в том числе в педагогике и в психологии. Так, А.Кошорке [Koschorke, 2012], Дж. Вуд [Wood, 2011], Франц К.Станцель [Stanzel, 2011], Дж. Брунер [Bruner, 2003] разрабатывают общую теорию рассказа, искусство рассказа, теоретические подходы к рассказу как к языковому и жизненному явлению; М.Хиверинен [Huvaerinen, 2010] исследует нарративную когерентность; Г.Курри [Currie, 2010] разрабатывает философский аспект нарративности; М.Флудерник [Fludernik, 2009] дает читателю представления о нарратологии на основе введения в теорию рассказа;

К.Вардецки [Wardetzky, 2007] связывает повествование с воспитательным процессом; М.Бамберг [Bamberg, 2007] актуализирует становление самости и идентичности в нарративном тексте.

Следуя изречению К.Нельсон [Nelson] «They learn, that is “narrativize” their experience» («Они учатся, “нарративизируя” свой опыт»), проводят исследования по изучению роли и особенностей нарративного понимания субъектом окружающей действительности в процессе обучения следующие авторы: К.Фаренвальд [Fahrenwald], О.Хартунг [Hartung], И.Штайнингер [Steininger], Т.Фухс [Fuchs] представляют рассказывание как образовательный опыт; М.Келлер [Keller], А.Леман [Lehman] рассматривают индивидуальные и коллективные измерения бытия человека в рассказе; М.ф.Энгельхардт [Engelhardt] представляет соотношения категорий «наррация», «биография», «идентичность»; В.А.Ганзен [Gansen] актуализирует необходимость учиться рассказу и вырабатывать при этом концепцию себя (*букв. Selbstkonzept*); Л.Каспер [Kasper], Хайде ф. Фельден [Felden] изучают учебный процесс в рассказе; Йорк ван Норден [Norden], Х.-Дж. Пандель [Pandel], М. Баррисели [Barricelli] показывают связь жизненных историй с повседневными событиями жизни, регулируемыми отношениями людей, определяющими их общественный статус, образующими существенные пункты жизни т.д.

При этом исследователями подчеркивается, что в современных условиях преодолеваются традиционные отношения между обучением и пове-

° Борзова Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии.
E-mail: borzova_tatiana@mail.ru

ствованием. Так, например, О.Хартунг, И.Штайнингер, Т.Фухс показывают, что речь идет не только о том, чтобы научиться повествованию, осуществлять учение из рассказа, но и о том, чтобы осуществлять учение через рассказ. В исследовании данных авторов отмечается «чтобы учиться, должны мы рассказывать, чтобы рассказывать, должны мы учиться»¹.

Не случаен в этом контексте новый взгляд на проблемы понимания как «собираения» экзистенциального опыта в исследованиях О.Р.Шольц [Scholz, 2001], Дж. Риссмманн [Rissmann, 2004], Е.Ангерн [Angehrn, 2004], Д.Гаус [Gaus, 2006], Б.Ребайн [Rehbein, 2009], Г. Саалманн [Saalman, 2009], М. Вагеншайн [Wagenschein, 2010], А.Грушка [Gruschka, 2011], Е.Киль [Kiel, 2012], А.Комбе [Combe, 2012], С.Коленда [Kolenda, 2012], У.Герхард [Gerhard, 2012] и др.

Так, например, А.Комбе [Combe, 2012], подчеркивает тот факт, что процессам понимания на уроке уделяется недостаточное внимание, усиливая актуальность проблемы непонимания в обучении точкой зрения Baumert / Koeller, 2000 (букв. *wenig verstaendnisvoll* – мало наполнен пониманием), подходом Fauser, 2003 (букв. *wenig verstaendnisintensiv* – мало интенсивен в понимании)². В книге под редакцией Д.Гаус, Р.Уле делается акцент на проблемы понимания самого педагога, рассматриваются основные понятия и методы понимания в науках о воспитании, дается исторический взгляд на проблемы понимания³, рассматриваются перспективы изменений понимания «понимания в обучении», соответствующие требованиям современных условий⁴. В книге под редакцией Б.Ребайн, Г.Саалманн [Rehbein, Saalman, 2009] указывается на тот факт, что понимание, принадлежащее к основным категориям социальных и культурных наук, в последние десятилетия утратило свое центральное значение, и в настоящее время внимание исследователей сосредоточено на новых подходах к методам понимания.

Если попытаться обобщить все многообразие подходов к «нарративному повороту» в социаль-

но-гуманитарных науках, в философии, можно обратить внимание на основные черты, которые в значительной мере объединяют все эти подходы. Повествование рассматривается как развертывание культурной и социально-научной перспективы бытия человека и «исходит из тезиса о том, что рассказ представляет собой культурную и социальную практику, которая выходит за пределы литературы»⁵.

Антропологический ракурс рассмотрения рассказывания как универсальной, культурной и социальной практики позволяет обозначить человека как «рассказчика историй» [Fischer, 1985, 1987], который имеет в своем распоряжении «универсальную нарративную компетенцию рассказывания и слушания» [Engelhardt, 2006].

В исследовании К.Фаренвальд «Повествование в контексте новых учебных культур: образовательно-теоретический анализ в сфере значимости знания, учения и субъекта» подчеркивается, что рассказ оказывает значительное влияние на человеческую жизнь. С особой отчетливостью в зарубежных исследованиях фиксируется две основные компетенции, связанные с повествованием. Данные компетенции проявляются в умении рассказывающего человека «умножать и дифференцировать социальные отношения», «открывать в воображении новые пространства действий и перспективы смысла»⁶.

В соответствие с тем, что антропологическое значение повествования состоит в том, что современный человек рассматривается как человек рассказывающий (Der Mensch als homo narrans), новое значение получают и потребности человека: смысловые потребности, потребности в беседе, социальные потребности. При этом традиционное понятие субъекта заменяется на представление о нарративной составляющей субъективности⁷.

В рамках и на фоне этих изменений в науках о культуре ведутся дискуссии вокруг такого ключевого слова как «постмодерн» Кампер, Раейн [Kamper, Reijen, 1987], Велш [Welsch, 1993, 1994], Цима [Zima, 1997], а в социальных науках ключевым словом является «рефлексивный постмодерн» Бек, Гидденс, Лэш [Beck, Giddens, Lash, 1996], Бек, Бонсс [Beck, Bonss, 2001], Бек, Лай [Beck, Lau, 2004]. Тем самым доминирующие методы исследования в науках о культуре – деконструкции, а в социальных науках – реконструкции, сквозь призму «рефлексивного постмодерна» оказывают свое влияние

¹ Hartung, O., Steinger, I., Fuch Th. (Hrgs) Lernen und Erzaelen interdisziplinär (Hrgs) 1. Aufl. – Wiesbaden: VS. Verl. fuer Sozialwissenschaften / Springer, 2012. – S. 11.

² Combe, A. Verstehen im Unterricht: Die Rolle von Phantasie und Erfahrung [Online- Ausg.]. – Wiesbaden: Springer VS, 2012. – S. 7 – 14.

³ Gaus, D., Uhle, R. (Hrgs) Wie verstehen Paedagogen?: Begriff und Methode des Verstehens in der Erziehungswissenschaft – 1. Aufl. – Wiesbaden: VS. Verl. fuer Sozialwissenschaften, 2006. – S. 41 – 119.

⁴ Gaus, D., Uhle, R. (Hrgs) Wie verstehen Paedagogen?: – S. 17 – 39.

⁵ Fahrenwald, C. Erzaehlen im Kontext neuer Lernkulturen: Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt, Verlag fuer Sozialwissenschaften\Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2012. –S. 82.

⁶ Fahrenwald, C. Erzaehlen im Kontext – S. 83 – 84.

⁷ Fahrenwald, C. Erzaehlen im Kontext – S. 50.

и на содержание и структуру нарративных текстов, применяемых в обучении.

Проводимый в зарубежных исследованиях анализ категориального ракурса повествования в контексте новой культуры обучения базируется на категориях: знание, субъект, обучение. К традиционному пониманию знания, при котором осуществляется нивелирование плюрализма и ограничение форм знаний, в современных условиях новое значение приобретают ненаучные формы понимания, такие как повествование, рассказ. Роль субъекта деятельности при этом возведена в самый высокий ранг.

Относительно третьей составляющей категориального ракурса повествования, можно зафиксировать следующее: возрастает роль отдельной дисциплинарной составляющей педагогики как науки о рефлексии и науки о действии. Безусловно, с нашей точки зрения, речь идет и о педагогической психологии, психологии человека, антропологии и т.д.

Новое открытие роли рассказа непосредственно связано с современными культурными и общественными изменениями, в которых фиксируется плюрализация форм познания, знания и жизни, распространяющихся на образовательные и научные процессы. На основе плюрализации возникают новые задачи и потребности в обучении, что открывает перед системой образования новые горизонты. Ключевым словосочетанием, характеризующим описанные выше процессы, является категория «новые культуры», актуализирующая такие сложные и многогранные феномены, как экзистенциальный опыт, жизненный мир, переживания. Таким образом, новые образовательные культуры являют собой основополагающую парадигмальную смену, которая делает акцент на эмоциональные, социальные, практикоориентированные измерения жизни, реализуемые в рассказе.

В отечественной науке об особенностях нарратива, порожденного человеком в условиях собственной жизнедеятельности, написаны работы Ю.Кристовой, Ж.Деррида, Н.Д.Арутюновой и др. К.А.Андреева, например, рассматривает текст-нарратив с точки зрения его структурно-семантической интерпретации, Вал. А.Луков, Вл.А.Луков представляют субъектную организацию гуманитарного знания, Е.Е.Сапогова актуализирует информацию об автобиографическом нарративе в контексте культурно-исторической психологии, Т.Р.Сарбин представляет нарратив как базовую метафору психологии, Э.И.Сулейманова обсуждает перспективы включения «чужого» слова в нарративный текст, рассматривает цитацию и ряд смежных языковых явлений как случаи интеграции чужого высказывания в нарративный

текст, Е.В.Пастухова анализирует нарратив в контексте субъективности, в трудах В.Шмид исследуется нарратология, ее особенности, специфика, характеристики, У.Эко, М.Н.Эпштейн, представляют нарратив как «доминантный» ген жизнеописательной культуры человека, В.Ю.Яковлев анализирует нарративный метод научного познания и т.д.

Так, весьма ценным для обсуждаемой темы является диссертационное исследование Э.И.Сулеймановой «Интеграция элементов чужого высказывания в нарративный текст», в котором отмечается, что «толчком к рассмотрению взаимодействия разных голосов, личностных, социально-идеологических начал, «своего» и «чужого» в повествовании послужили работы М.М.Бахтина (Бахтин 1975, 1979), в которых впервые выдвигается проблема полифонии в повествовательном тексте... Согласно концепции Бахтина в нарративном тексте происходит переплетение разных голосов – голоса повествования и персонажей. ... В фокусе внимания М.М.Бахтина оказываются гибридные конструкции-высказывания, которые по своим грамматическим (синтаксическим) и композиционным признакам принадлежат повествователю, но в которых в действительности смешаны два высказывания, две речевые манеры, два смысловых и ценностных кругозора (Бахтин 1975: 118). Между этими высказываниями нет никакой формально-композиционной и синтаксической границы. В пределах одного синтаксического целого или даже одного и того же слова происходит совмещение нескольких голосов. В намеренном и сознательном «гибриде» два акцента, он внутренне диалогичен: две точки зрения не смешаны, а диалогически противоположны»⁸. Эти два акцента (модель культуры, авторский способ бытия и т.п., с одной стороны, и собственное понимание проблем, образованное сквозь призму определенных канонov культуры, с другой) в намеренном и сознательном «гибриде» сливаясь в единое целое, и позволяют осуществить рождение нарративного текста.

Заслуживают особого внимания для обсуждаемой темы подходы рассмотрения особенностей нарративного понимания, представленные в трудах В.В.Знакова

«1. Нарративное понимание основано на убеждении субъекта в том, что любую ситуацию человеческого бытия можно *интерпретировать многими способами*. Это следствие обоснованного сомнения в существовании «объективных», не зави-

⁸ Сулейманова, Э.И. Интеграция элементов чужого высказывания в нарративный текст: автореф. дисс. ...канд. филол.наук / Э.И.Сулейманова. – СПб.: 2002. – С. 1 – 17.

симых от точки зрения рассказчика историй, происходящих с людьми. Вера в то, что существует некая реальная история, только ждущая своего раскрытия до нарративного процесса, является ничем иным, как онтологическим заблуждением, потому что рассказ о событиях человеческого бытия уже с начала повествования начинает изменять сам ход жизни субъекта.

2. При нарративном понимании субъект сознательно и целенаправленно старается структурировать события таким образом, чтобы в повествовании присутствовал *смысл* движения (связанность или последовательность) и *цель* или ценностный конечный результат. Создаваемая субъектом нарративная конструкция должна представлять события в такой последовательности, чтобы достижение цели было более или менее *правдоподобным*. Описание событий безотносительно цели повествования не создает ни у рассказчика, ни у слушателя чувства адекватности повествования. Главная задача повествователя – развивать повествование по направлению к смысловому конечному результату, то есть постоянно иметь в виду цель рассказа.

3. Нарративное понимание *диалогично*, оно всегда предполагает наличие понимающего субъекта: такие термины как «рассказчик» и «слушатели» создают ложную картину разделения на активного повествователя истории и пассивную группу реципиентов. В действительности слушатели всегда в каком-то смысле являются соавторами (Coates, 2001)...»⁹.

Согласно В.В.Знакову «...нарративное понимание событий человеческого бытия основано на какой-либо одной принятой субъектом версии происходящего. Оно целенаправленно, непротиворечиво, правдоподобно, диалогически направленно»¹⁰. Но каковы правила игры, позволяющие жизни обрести единство в тексте, трансформировать внешние события во внутренний опыт личности в процессе обучения, выйти на глубинные чрезвычайно трудно рефлекслируемые смысловые образования в тексте?

Особое предназначение нарративного текста в образовательном процессе. Создание нарративных текстов в обучении представляет собой напряженный, длительный во времени, важнейший акт духовной жизни личности. Этот факт определяется уникальными, неповторимыми проявлениями, невоспроизводимыми в другом нарративном тек-

сте, особенностями жизненного пути человека. Создание нарративных текстов в обучении с самого своего возникновения является собственно психологическим методом.

Концептуальным положением теоретических основ психологии понимания в обучении является тот факт, что трем реальностям бытия человека в социуме – эмпирической, социокультурной и экзистенциальной соответствуют три типа понимания проблем, способов, явлений, и событий окружающего мира: *понимание-знание, понимание-интерпретация, понимание-постижение*¹¹. Данные типы понимания образуют континуум продвижения студента в процессуальном поле понимания.

На основе установления соотношений учебных задач с *эмпирическим типом* реальности *понимание-знание* отражает специфику функционирования традиционно существующей образовательной среды вуза, не способствующей полноценной самореализации студентов в процессуальном поле понимания.

На основе установления соотношений учебных задач с *социокультурным типом* реальности в процессе *понимания-интерпретации* рождаются смыслы текстов, расшифровки значений речевых, культурных практик, связанные с психологической реконструкцией духовного мира человека.

В *социокультурной реальности* мира типичным является *понимание-интерпретация* событий и ситуаций человеческого бытия [Знаков, 2013]. На основе установления соотношений учебных задач с *социокультурным типом* реальности *понимание-интерпретация* с необходимостью апеллирует к нарративному тексту.

В рамках проводимого нами научно-исследовательского курса на развитие понимания в обучении студентов вуза реализуется возможность становления речевых новообразований ранней юности, среди которых могут быть выделены следующие умения: комплексно и осознанно проводить *терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию* текста (в терминологии А.Ф.Закировой). Нами разработаны и описаны умения осуществлять *концептуализацию и деконцептуализацию* текста, посредством, в том числе, и нарративного текста, создаваемого студентами в обучении.

Как правило, умение осуществлять *терминологизацию (перевод общеупотребительных слов и яв-*

⁹ Знаков, В.В. Тезаурусное и нарративное понимание событий как проблема психологии человеческого бытия / В.В.Знаков // Методология и история психологии. – 2010. – Том 5. – Вып. 3. – С. 114 – 119.

¹⁰ Знаков, В.В. Тезаурусное и нарративное понимание событий как проблема психологии.... – С.115.

¹¹ Знаков, В.В. Понимание, постижение и созерцание / В.В.Знаков // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Всероссийской конференции /под ред. Г.В.Акопова, Е.В.Бакшутовой. Самара, 21 мая 2013. – Самара: ППСГА, 2013. – С. 43 – 60.

лений в разряд терминов) и детерминологизацию (перевод терминов в разряд эмпирических фактов, явлений и событий, сопровождающийся утратой связи с научным понятием) текста достаточно продуктивно развивается на основе установления соотношений учебных задач с эмпирическим типом реальности, где с необходимостью осуществляется понимание-знание. Умение осуществлять метафоризацию и деметафоризацию, концептуализацию и деконцептуализацию текста, как правило, успешно развивается на основе установления соотношений учебных задач с социокультурным типом реальности, где с необходимостью осуществляется понимание-интерпретация. Метафоризация определяется при этом как углубление, расширение смыслового объема слова на основе возникновения переносных значений и усиления его экспрессивных качеств и характеристик. Деметафоризация предстает как обратный процесс. Концептуализация – процесс выведения смыслов текста из эмпирической реальности в реальность социокультурную на основе формирования утверждений общего характера. Концептуализация в понимании есть процедура введения онтологических представлений в накопленный массив эмпирических данных и установление первичной теоретической организации материала, которая обеспечивает схему связи значимых для человека явлений и событий окружающего мира.

Понимание-интерпретация в ходе конструирования действительности «второго порядка», основанное на выборе возможностей бытия, в нарративных текстах имеет свои особенности: 1) наличие предмета понимания, выраженного в тексте любой природы; 2) наличие в нем смысла (сути проблемы); 3) наличие предпонимания как исходного, предварительного представления об этом смысле; 4) наличие умений осуществлять терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию, концептуализацию и деконцептуализацию смыслового пространства текста; 5) наличие культурных моделей, культурных образцов, данных человеку в обучении, собственных выработанных сценариев поведения в социуме, которые могут переосмысливаться, переформулироваться на протяжении всего жизненного пути человека; 6) наличие личной необходимости создания собственной реальности бытия в тексте; 7) восстановление смысла исходного сообщения и трансформация этого смысла в иной собственно языковой субъективной знаковой системе.

Мы исходим из того, что нарративному тексту, применяемому в обучении студентов вуза, свойственен двойственный, амбивалентный характер. С одной стороны, нарративный текст использует

ся как средство понимания человеком себя и окружающей действительности и в этом смысле приобретает этический характер, где непротиворечиво сочетаются нравственные, моральные, этические компоненты бытия. С другой стороны, нарративный текст в образовательном процессе используется как «промежуточный текст» и приобретает сущностный характер как текст, презентующий понимание на основе теоретических обобщений науки. Нарративные тексты могут в ходе специально организованной деятельности служить базисом для обоснования субъектом теоретических обобщений науки. Нарративные тексты могут являться средством презентации теоретических обобщений науки.

Нарративные тексты – это тексты принятых знаний. При становлении теоретического мышления в ходе обучения студентов вуза существует принципиальная возможность раскрытия тех сущностных отношений, которые конституируют реальность. Нарративные тексты – основания для развития сущностных связей¹².

Таким образом, понимание, рождаемое субъектом в нарративных текстах в процессе обучения в вузе, это специальная деятельность выделения теоретических обобщений науки и попытка решения практических жизненных задач на их основе.

В современных условиях обучения студентов в вузе учебные и научные тексты построены, в значительной мере, на основе функционирования эмпирического мышления, рамки которого не позволяют развивать умения излагать и решать задачи на основе теоретических обобщений науки. Понимание в структуре высшего образования – это центральный момент рождения обобщений. Если обобщение – это итоговая операция, итоговый шаг, к которому стремится мышление как высшая психическая функция, то понимание – это момент рождения обобщения, его мучительное формирование. В нарративном (собственном в отношении субъекта деятельности) тексте понимание рождается через трансцендирование (выход за пределы) важнейших связей рассудочно-эмпирического мышления, а субъектом деятельности презентуются сущностные отношения, конституирующие реальность¹³.

Нарративные тексты как «промежуточные тексты» способствуют стиранию граней между научными изысканиями и пониманием жизни вообще.

¹² Борзова, Т.В. Теоретические основы психологии понимания в обучении: монография / Т.В.Борзова. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-та, 2013. – С. 80.

¹³ Борзова, Т.В. Теоретические основы... – С. 81.

Рассматривая причины кризисных явлений в отечественном высшем образовании, возможна, с нашей точки зрения, фиксация того факта, что недостаточный учет роли и значимости продуцирования нарративных текстов как конкретного методического приема, как неотъемлемого атрибута процесса понимания как такового, не позволяет осуществлять «многоакурсную рефлексию» [Закирова] научно-теоретического знания, транслируемого в ходе учебного процесса.

Следует заметить, что в нарративных текстах хотя и осуществляется презентация теоретических обобщений науки, но процесс их детального встраивания в структуру личностного знания еще не завершен, но именно нарративные тексты в ходе своего предъявления готовят почву для рождения каждого последующего теоретического обобщения.

Таким образом, нарративные тексты могут являться своеобразными посредниками в том, чтобы обучение современного студента в высшем учебном заведении в значительной степени было ориентировано на реализацию экзистенциальной потребности быть личностью, наполняя известный тезис «Я есть, я мыслю, следовательно, я существую», в том числе и посредством нарративных текстов, личностным содержанием.

При этом в нарративном тексте «экзистенциальный опыт – это не просто совокупность переживаний, но их особая целостность, продукт обработки, расшифровки, распутывания (курсив мой. – Т.Б.), которые каждый раз приводят к новому рубежу личностной зрелости и связанному с ней принятию сложностей судьбы»¹⁴.

Перспективы. Перспективы, проводимого нами научно-исследовательского курса на развитие понимания в обучении студентов вуза, могут быть реализованы не только в развитии умений комплексно и осознанно проводить *терминологию и детерминологию, метафоризацию и деметафоризацию, концептуализацию и деконцептуализацию* текста, но и формируемую на этой основе *онтологию и деонтологию* способов бытия человека в современном социуме.

В создании нарративных текстов в процессе достижения определенного *понимания-интерпретации* фиксируется соотнесение нового с известным, осуществляется включение предмета понимания в структуру личностного знания. Человек обретает новую возможность осознавать

свой опыт, преодолевать, или, по крайней мере, приближаться к путям преодоления конфликтов, затруднений, противоречий, осознавая установку на диалог с Другим, на напряженную работу со смыслами, предполагающую «выявление скрытого смысла, стоящего за очевидным смыслом» [Рикер]. Обретая психологический механизм понимания и постижения, конструирования реальности путем ее преобразования и трансформации в нарративных текстах, студент учится «чувствовать» структурные компоненты данного механизма, позволяющего структурировать неупорядоченные жизненные события в своеобразную, уникальную последовательность, обеспечивающее «подключение» к новым идеям, смыслам, к новому нарративному тексту. При этом нарративный текст выступает, согласно точке зрения Э.И.Сулеймановой, как диалог в «большом времени»: каждое высказывание рассматривается как ответ на «голоса» прошлого, как реплика непрерывного диалога культур и эпох, в который постоянно включаются новые голоса.

В нашем исследовании показана возможность построения нарративного текста, когда говорящий «солидаризируется» с оценкой, заложенной в номинации. Поэтому при ее цитатном употреблении не происходит изменения оценочного знака. В таких случаях, как показывает Э.И.Сулейманова, в фокусе внимания оказывается субъективно-оценочный аспект значения. Важнейшая миссия педагога при этом не препятствовать личности накапливать экзистенциальную культуру, наращивать культурные ресурсы понимания себя и своего места в жизни, создавать максимально комфортные условия, при которых «человек в собирании бусинок своей истории приходит к тому, что начинает видеть настоящее издали, со стороны прошлого, а прошлое со стороны настоящего, протягивать нить, нанизывать на нее отдельные ситуации, выстраивать тем самым свое будущее, всю свою жизнь и судьбу»¹⁵.

Необходима серьезная работа педагогов, психологов, философов, культурологов, историков в виде помощи отдельному человеку по созданию текста собственной жизни, чтобы «наполнить смыслом и словом жизнь миллионов людей нарративно немых...»¹⁶.

¹⁴ Касавина, Н.А. «Собирание» экзистенциального опыта / Н.А.Касавина // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы межд. конф., посвящ. 80-летию А.В.Брушлинского / отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.А.Сергиенко. – Том 1. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 584 с.; – С.403.

¹⁵ Касавина, Н.А. «Собирание» экзистенциального опыта. – С.405.

¹⁶ Эпштейн, М.Н. Жизнь как тезаурус / М.Н.Эпштейн // Постнеклассическая психология. – 2007. – № 4. – С. 47 – 56.

NARRATIVE UNDERSTANDING OF ONESELF AND REALITY IN THE PROCESS OF EDUCATION

© 2015 T.V.Borzova^o

Far Eastern State University of Humanities

The article deals with a review of the aspects of formation of narrative understanding in education. It presents reflections on the opportunity of forming early youth neologisms which can be supported by the following skills: integrated and deliberate production of terminologization and determinologization, metaphorization and demetaphorization, conceptualization and deconceptualization of a text in the process of narrative text production by an actor.

Keywords: narrative understanding, teaching process, models of existence of a human being in contemporary society, metaphorization and demetaphorization, conceptualization and deconceptualization of a text.

^o *Tatyana Borzova, Candidate of psychology, Associate professor of Department of psychology. E-mail: borzova_tatiana@mail.ru*