

стремление утвердить свою значимость, а конкретным проявлением этого является ненасытная жажда власти. Вспомним огромное количество случаев, когда престарелый деятель сосредоточивал огромный объем государственной или партийной власти. Воля к власти включает в свое содержание следующие компоненты: 1) воля к получению все более высшего структурного положения; 2) догматизм, аб-

солютно критическое отношение к своему безвластному состоянию; 3) стремление обеспечить признание своего растущего статуса как самим собой, так и окружающими; 4) желание утвердиться на харизматических началах. Здесь речь идет не о естественном стремлении людей к самоутверждению, а об абсолютизации самого желания властвовать.

*Поступила в редакцию 19.02.2008*

## Литература

1. Марсель Г. Быть и иметь. Новочеркасск, 1994.
2. Фромм Э. Человек для себя. Минск, 2003.
3. Тиллих П. Мужество быть. В кн.: Избранное. Теология культуры. М., 1995.
4. Сартр Ж.П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии. М., 2000.
5. Маркс К. Морализирующая критика и критицизирующая мораль. К истории немецкой культуры, против Карла Гейнца // Маркс К. Политическая литература. Т. 4.

УДК 11

*Я.Б. Частоколенко*

### «НАРРАТИВНОЕ БЫТИЕ»: УНИКАЛЬНОЕ И ИНВАРИАНТНОЕ В ОПЫТЕ УЧЕНИЧЕСТВА

Томский государственный университет

– Что нашел на земле человек, чего не нашел Бог?  
– Достойного Учителя.  
*Из кельтских поэтических состязаний.*

Вынесенная в качестве эпиграфа древняя кельтская загадка прекрасно иллюстрирует значимость краеугольного камня любой культуры – Ученичества. В какую бы сторону от точки нашего сегодняшнего времени мы не скользили по оси времен – в далекое ли прошлое или в отдаленное будущее, культура немыслима без Учительства и Ученичества.

В социокультурном пространстве возникают, «живут» и сменяют друг друга относительно независимые от индивидов формы отношения Учителя и Ученика. Эти отношения, опирающиеся не столько на трансляцию знаний, сколько на восприятие «живого знания» и расширение индивидуального опыта, обеспечивают репликацию и эволюцию самой культурной традиции [6].

Н.А. Бердяев говорил о существовании в культуре двух типов эпох – критических и органических [3]. В критическую эпоху говорят и пишут «о чем-то», а в органическую – говорят и пишут «что-то», заявляя новое, оригинальное, о чем в последующую критическую эпоху снова будут говорить и писать. В критические эпохи Ученик движим амбивалентным стремлением как можно более походить на

Учителя и максимально от него отличаться. Взаимоотношения больше похожи на «арену борьбы» [6]. В органические эпохи влияние Учителя из «воздействия» становится «волшебством», порождающим личностные трансформации без борьбы, в партнерстве, в преображающем диалоге.

Настоящее время – не просто эпоха перемен: идет смена научных и образовательных парадигм, усложняется и «уплотняется» информационное пространство. Наша эпоха – органическая и критическая одновременно. В этих условиях становится очевидной необходимость не только и не столько передачи знаний, сколько воспитания культуры чувств и отношений. Мы можем проследить два глобальных типа социализации, воплощающих две различные концепции отношения к подрастающему поколению.

Первый тип – «полагание» человека в культуру и культуры в человека [9], в этом случае образование помогает личности самостоятельно входить в культуру, «высваивая» то, что ей для этого нужно.

Второй тип – «распятие на кресте культуры», когда образование жестко навязывает культурные стереотипы. Этот тип хорошо иллюстрируется

повседневными проявлениями «вынужденной социализации», которая связана с эффектом отсутствия «Я» в собственной жизни и с «синдромом подготовочности к жизни». Как подчеркивал М. Мамардашвили, присутствовать – значит быть свободным от ожидания [13]. Однако современная лестница социализации, начиная с детского сада и далее, постоянно готовит человека «к будущей жизни»: в детском саду – к школе, в школе – к специальному или высшему образованию, далее – к профессии и «самостоятельной жизни». Таким образом жизнь вынужденно превращается в некое «ожидание жизни», которая и будет «настоящей» после того, как мы проживем все «подготовки». В итоге лестница социализации оказывается местом, где разрывается наблюдение и исполнение жизни.

Хорошее обобщающее определение социализации дала 16-летняя школьница: *«Социализация – приведение себя в адекватный диалог с окружающим миром».*

Что же такое «адекватный диалог»? Видимо, это состояние, когда внешнее существование человека не противоречит его глубинной сущности. Однако в реальности мы постоянно сталкиваемся с парадоксами социализации, в которой предначертанность, внешняя детерминированность существования начинают противоречить личностной сущности.

Одна из наиболее острых современных проблем психолого-педагогических практик связана со сменой образовательной парадигмы, в которой образование понимается не как получение человеком информации, а как становление самого человека в динамично меняющемся мире и естественное «полагание» его в культуру, предполагающее гармонию существования и сущности. Особенности современных социокультурных процессов диктуют интерес к универсалиям человеческого общения – коммуникации и диалогу. В педагогических практиках обращение к диалогическому принципу сразу же выводит на противоречие, связанное с необходимостью обеспечения равноправия и партнерства в изначально заданной неравноправной ситуации, сохраняющей статусную позицию педагога [4, 16]. Это противоречие приводит к появлению двух форм «вырождения» диалога: в одном случае диалог подменяется формальным обменом репликами, по сути, оставляя ситуацию в русле прежней монологической парадигмы; во втором случае диалог, актуализируя личностные позиции, начинает противопоставляться учебному процессу, выходя за его рамки.

Пониманию функций и содержания диалога помогают идеи М.М. Бахтина и А.А. Ухтомского [1, 2, 14]. Согласно указанным авторам, в диалоге проявляется уникальность каждого человека. М.М. Бахтин называл диалог особым, универсаль-

ным общением, принципом человеческого существования, подчеркивая, что быть – значит общаться диалогически. А.А. Ухтомский за исходную категорию принимает индивидуальность – «лицо». Познание индивидуальности возможно благодаря особой личностной установке – «доминанте на собеседнике». Если вслед за Бахтиным и Ухтомским рассматривать диалог не как «средство» коммуникации, а как принцип человеческого существования, мы можем совершенно иначе взглянуть на «равноправие» и «партнерство» в педагогических практиках. Смысл партнерства в педагогических практиках не может и не должен заключаться в некоем «фактическом равенстве» Учителя и Ученика: их психические, социальные, интеллектуальные возможности не равны. «Сократ фактически не равноправен своим собеседникам. При очевидном превосходстве его мудрости, помогая рождению истины в человеке, Сократ верит, что каждый человек своим особым путем способен прийти к ней» [4, с. 191]. Принцип равноправия участников диалога заключается и реализуется в пространстве со-ответствия (со-гласия) потенциальных возможностей уникального пути Учителя и Ученика в процессе взаимного открытия. Не «фактическое равенство», а со-ответствие является источником «адекватного диалога с окружающим миром», согласующего существование и сущность личности как Ученика, так и Учителя.

Несмотря на то, что наше время рассыпало яркую мозаику разнообразных «культурных моделей» отношений, чувств, действий, стремлений в диахронических, синхронических, холистических, интра-, экстра-, интер- и трансперсональных концепциях личностного развития [8], все более очевидной становится универсальность экзистенциального опыта ученичества, его необходимость для личностного роста, для обретения индивидуальности и аутентичности.

Экзистенциальный опыт ученичества формирует индивидуальную социальную практику как практику «выживания в жизнь» через целостность человека, одновременно «переживающего и проживающего» четыре состояния безграничности и бесконечности:

– безграничность и бесконечность времени (психологическая синергия «вечного» и «сиюминутного»);

– безграничность и бесконечность пространства (психологическая синергия «везде» и «здесь»);

– безграничность и бесконечность энергии (психологическая синергия материальной и духовной энергии);

– безграничность и бесконечность информации (психологическая синергия «неисчерпаемости» и «конкретности»).

Всякий экзистенциальный опыт – это выход за пределы, встреча с трансцендентностью. Трансцендентность «открывает себя» человеку, в то же время специфика экзистенциального опыта ученичества такова, что «открытие» становится обоюдным. Критерий наличия подобного опыта определяется через качество состояний сознания и качество коммуникации.

В наших психолого-педагогических практиках мы обратились к феномену спонтанного творчества, позволяющего максимально целостно наблюдать проявление творческой самоорганизации личности, в процессе которого происходит «перевод» потенциальной творческой энергии в актуальную [15]. Предметной базой работы были творческие мастерские и тренинги креативности, во время которых возникало коммуникативное пространство, где «Я» может осуществлять самоличное присутствие в своей жизни, занимать *место*, в котором диалог сущности и существования создает адекватную *форму* «Я». Пространство форм, по Мамардашвили, является духовным или душевным расстоянием между частями индивидуальной жизни – между небытием и бытием. При помощи слова это расстояние не может быть преодолено, так как в логосе нет эквивалентов для индивидуального впечатления. Эти эквиваленты создаются переживанием себя вовлеченным в исполнение жизни, а не в наблюдение за ней – «впечатление откликнутости» вместо интерпретации [13].

«Откликнутость» исполнения жизни, сплавляющая в себе инвариантное и уникальное, ярко проявилась в феномене спонтанных нарративов (нарративный – от англ. Narrative – повествующий, рассказ). Участники тренингов и мастерских – дети разного возраста, студенты и взрослые – создавали спонтанные рассказы-повествования, в которых вымысел сплавлял воедино мечту, фантазию и реальность, представляя своеобразное «нарративное бытие «Я»». В случае интерпретации (интерпретируя «нечто») личность минимизирует неопределенность ситуации (или, если брать более широко, – действительности), придавая определенность своему мнению, видению мира, выражению ценностей. В случае спонтанной нарративности неопределенность становится неотъемлемой и органической частью пространства творческой свободы личности.

Нарративное бытие дает возможность субъекту не просто расширять свои границы, а *выходить за пределы собственного «Я»*. Но это не просто «выход» – это выход-воплощение в инобытийные формы. При этом получается, что это – *инобытие собственного существования*, представленного в *других носителях сознания*.

«Желание инобытия вводит в соблазн наделять своими жизненными смыслами и стремлениями ок-

ружающее. Об этой особенности говорил Дж. Брунер, обосновывая два способа познания:

– **парадигмальный**, при помощи которого осуществляется формальное (логическое, рациональное) описание и объяснение окружающей действительности;

– **нарративный**, при помощи которого воображение субъекта привносит в окружающую действительность собственные замыслы, в соответствии с которыми и создает собственную последовательность жизни, смешивая реальное и вымышленное» (цит. по [11, с. 324]).

Специфической функцией нарратива оказывается моделирование: мифологическая (архетипическая) составляющая задает особую форму «первотворения» (прецедент, неререфлексируемый образец), непосредственное («здесь и сейчас») рождение смыслов из первоначальных смыслов оказывается способом бытия субъекта, а идеи, содержащиеся в нарративе, включаются на неререфлективном уровне понимания в смысловые структуры Другого. Таким образом, в наших исследованиях получает подтверждение мысль о том, самореализация обусловлена мотивом продолжения жизни в других путем трансляции своей индивидуальности (через изменения в других) [5, 7, 8]. В частности, Д.А. Леонтьев подчеркивает универсальный характер трансляции себя в других как условия самореализации, выводящей человека за пределы себя наличного, сближая понятия «трансляция» и «трансцендентальность» [12].

Спонтанные нарративы позволяют выявлять «Я» и «не-Я» измерения сознания, которые «бытийствуют» в мире смыслов. Мы наблюдаем три основных типа процессов динамики смысловых образований в координатах актуальной реальности:

– смыслообразование – «процесс распространения смысла от ведущих, смыслообразующих, «ядерных» смысловых структур к частным...» [12, с. 255] – происходит осмысление жизненного опыта личности;

– смыслоосознание – происходит осознание смысловых структур и осознание смысловых связей;

– смыслостроительство – происходит перестройка личностных структур.

Осмысление – надделение бытия смыслом, всегда сопровождается рефлексивным выходом за пределы «актуальной реальности». Поэтому следующий слой – Смысл, рождающийся из исходного смысла, – появляется *вымысел как инобытийная форма существования «Я»*. Внутреннее содержание Это становится внешней формой, задавая поток непрерывного саморождения смысла из смысла [11].

Неузнанное собою «Я» создает вымысел как особую ментальную форму инобытия субъекта. Это инобытие невозможно вне диалогической формы, в отсутствии Другого. Без явного или латент-

ного взаимодействия как минимум двоих вымысел как инобытие не может быть воплощен: ментальная форма инобытия субъекта воплощается Другим в сознании этого Другого, но под знаком «автора инобытия».

Нарратив, смешивающий реальное и вымышленное, задает вектор «созидающего инобытия», конституирующего реальное, актуальное бытие личности.

Именно через феномен спонтанных нарративов оказались доступны феноменологическому анализу мечты и фантазии, оказывающие непосредственное влияние и на повседневное поведение личности, и на формирование ее жизнотворческих интенций.

Фантазия предстает как вид переживания и особый способ отношения к миру. Это существенная часть значения или смысла, имплицитного действию. Отделение каждого от его фантазии, а фантазии от другого означает недостаток взаимоотношения каждого с самим собой и каждого с другим.

Жизнь личности – это некий жизнотворческий личностный «текст», рожденный и существующий в контексте культуры, буквально пронизанном коллективными и индивидуальными мечтами, фантазиями и утопиями. Мечта во многом оказывает конституирующее влияние на жизнотворчество, опосредуя поведение человека, формируя его «стиль индивидуальности».

Природа мечты двойственна: она связана с идеями (восходящий вектор) и с влечениями (нисходящий вектор) и обладает рядом свойств, таких как глубина, автономность, аттракция (сила притяжения). Помимо свойств, мечта обладает и определенной формой. В этих формах *кристаллизуется прошлый опыт и санкционируется будущий*. Отношения мечты и опыта строятся в движении процесса формообразования «лучей»-носителей разнонаправленных стремлений личности – от постижения Божественного до бытового обустройства, от «мечты всей жизни» до мозаики сиюминутных «мечтаний обладания» чем-либо или кем-либо.

Мечта – место диалога сознательного и бессознательного, место, в котором возможна «презентация» сознанию бессознательных процессов и иррациональных установок. Таким образом, мечта предстает как интегратор, придающий форму бесформенному.

Восходящий и нисходящий вектор мечты проектируется в три уровня творчества: трансцендентный, институциональный (имеется в виду культура в широком смысле слова, включая законы, правила, «институты») существования сообществ и субкультур) и обыденный, порождая эффект экзистенциального резонанса. Резонанс понимается, с одной стороны, как отзвук, отголосок прошедших

событий, а с другой стороны – как усиление «амплитуды» творчества, когда опыт не инертен, а актуален, то есть непосредственно включен в непосредственные переживания.

Резонанс трансцендентной мечты задевает и активизирует все нижележащие уровни: меняются институциональные критерии выбора, изменяется обыденное существование. Резонанс обыденной мечты затрагивает только обыденный уровень.

Мечта как «интегратор» и «резонатор» позволяет заглянуть по ту сторону теорий мотивации, увидев в мотивационной сфере не только совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, но и его начало, «диспозиционный» аттрактор, «стягиваемый» мечтой. В наиболее общем смысле мотивация может быть определена как процесс, определяющий энергетическую сторону и направленность поведения. Этот процесс – форма существования, самоосуществления мечты. Замечательно, когда мотивация как существование не противоречит глубинной сущности мечты. «Творческую эффективность» и результативность поведения человека можно рассматривать как функцию от взаимодействия способностей и мотивации. Если один из компонентов недостаточно выражен, деятельность потеряет свою эффективность.

Мечта – это своеобразная игла, которая сшивает ткань бытия через творчество личности, порождая экзистенциальный резонанс в жизнотворчестве.

«Нарративное бытие» словно лакмусовая бумажка, проявляет уникальное и инвариантное в экзистенциальном опыте ученичества, создавая незавершенное и незавершимое пространство иррационального понимания и принятия Другого. «Пока человек жив, он живет тем, что еще не завершено...» (М.М. Бахтин). В этой своей принципиальной незавершенности и незавершимости все равны и равноправны – и Учитель, и Ученик. Как отмечает Е. Богданова, «в слове «образование» корень «образ» имеет значение «лик», а суффикс «овани» указывает на процесс. Поэтому образование можно понимать как процесс обретения человеком своего образа, своего лика или «лица» [4, с. 192]. Переходя к диалогической парадигме, Учитель открывает другие «лица», одновременно открывая и свое собственное, причем не только для Учеников, но и для самого себя. Инвариант диалогического отношения в психолого-педагогических практиках создает пространство уникальной для каждого рефлексии диалогического опыта и проекции его в отношения. Психолого-педагогическая практика предстает как *со-ответствие* (или процесс согласования) диалогического *опыта и отношений* с миром.

*Поступила в редакцию 06.06.2008*

## Литература

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М., 1986.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Бердяев Н.А. Самопознание. М., 1991.
4. Богданова Е.Л. Диалог в образовании / Психологический универсум образования человека нозтического: Сб. ст. Томск, 1999.
5. Галажинский Э.В. Личность в психоисторическом контексте: персоногенез? // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность-коммуникация-толерантность. Томск, 2002.
6. Иванченко Г., Новиков В. Экзистенциальный опыт ученичества / 1 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений. М., 2001.
7. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М., 2005.
8. Кабрин В.И. Транскомуникация и личностное развитие. Томск, 1992.
9. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. Томск, 1998. Вып. 8.
10. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск, 1999.
11. Лаврова О.В. Глубинная топологическая психотерапия: идеи о трансформации. Введение в философскую психологию: Монография. СПб., 2001.
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999.
13. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. Лекции. 1984–1985 гг. – [www.mamardashvili.ru/2005](http://www.mamardashvili.ru/2005).
14. Ухтомский А.А. Письма // Пути в незнаемое. М., 1973.
15. Частоколенко Я.Б. Динамические особенности первичного творчества. Томск, 2005.
16. Штейн С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. 1991. № 1.