

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Відділ виховних систем у педагогічній освіті

Шарошкіна Наталія Геннадіївна

**«Біографічні дослідження в дискурсі
розвитку культури педагога »**

методичні рекомендації

Термін виконання теми: 01.01.2012 – 31.12.2013

Київ – 2013

УДК 37:008"71":303.686:81'42

ББК 74:71:81

Ш 26

Шарошкіна Н.Г.

Ш 26 *Біографічні дослідження в дискурсі розвитку культури педагога / Шарошкіна Наталія Геннадіївна. – К.: 2013. – 104 с.*

Рецензенти:

Солдатенко М.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Макаренко О.А. – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; старший науковий співробітник науково-організаційного відділу апарату Президії Національної академії педагогічних наук України.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, протокол № 7 від 27 червня 2013 року.

У методичних рекомендаціях розглядаються інноваційні педагогічні технології та комунікативні стратегії педагогічної взаємодії учасників навчального процесу.

Практичне значення впроваджених методичних матеріалів полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці методичного інструментарію, використання якого дозволяють діагностувати чинники, що мають ефективний вплив на розвиток культури педагога. У процесі навчання біографічним методом картина світу стає більш об'ємною, багатобарвною і динамічною. Аналіз свого життя, історії своєї родини, включені в навчальний процес, дозволяють гармонізувати відносини людини зі світом, дають імпульс саморозвитку. Це дозволяє визначити власні внутрішні ресурси і тим самим намітити перспективи та орієнтири подальшого осмисленого розвитку.

Методичні рекомендації для педагогічних працівників, аспірантів, докторантів, науковців та викладачів.

© Шарошкіна Н.Г., 2013

ЗМІСТ

Вступ.....	3
I розділ. БІОГРАФІЧНИЙ МЕТОД.	
§1. Види біографічного методу.....	5
§2. Розвиток біографічного методу у ХІХ-ХХ віках.....	6
§3. Заснування біографічного методу.....	11
§4. Автобіографія.....	18
§5. Використання біографічного методу в освітній роботі.....	18
§ 7. Основи біографічного методу.....	23
II розділ. НАРАТИВ У ДИСКУСІ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА	
§1. Наратив.....	28
§2. Складові і форми наративу.....	29
§3. Народна казка як приклад усного наративу	32
§4. Дискурсивні параметри наративу.....	37
§5. Актантні моделі наративного оповідання.....	44
§6. Наратологія як система розуміння тексту.....	50
§7. Футуристичний наратив.....	55
§8. Наративне інтерв'ю	63
§9. Рефлексія професійного «Я» в наративі педагога.....	68
§8. Наративний дискурс педагога.....	86
Висновки.....	97
Література.....	99

ВСТУП

В українському літературознавстві останніх десятиліть відбулися значні зміни: диктат ідеології поступився методологічному плюралізму, вчені отримали вільний доступ до здобутків світової науки, змістився акцент в інші вектори методології, з'явилася низка нових культурних, феміністичних, гендерних студій. Серед них все помітніше місце посідає **наратологія** як методологія дослідження. Це ілюструють монографії Л. Козакової «Наративний дискурс малої прози Олеся Гончара», А. Корольової «Типологія наративних кодів інтимізації в художньому тексті», М. Легкого «Форми художнього викладу в малій прозі І. Франка», М. Ткачука «Наративні моделі українського письменства», О. Ткачука «Наратологічний словник», В. Сірук «Наративні структури в українській новелістиці 80-90-х рр. ХХ ст. (Типологія та внутрішні моделі)», М.П. Лещенко «Наратив Лесі Українки»; дисертації В. Балдинюк «Наративні моделі сучасної української історичної прози (за творчістю Павла Загребельного та Валерія Шевчука)», О. Капленко «Наративні структури в українській авангардній прозі 20-х років ХХ століття», В. Качмар «Повістева творчість Б. Лепкого: типи нарації», О. Лященко «Наративний дискурс у прозі мистецького українського руху», О. Папуші «Наратив дитячої літератури: специфіка художнього дискурсу», М. Руденко «Наративна структура художньої прози М. Хвильового» та ін.

Аналізу сучасної української прози присвячені монографії та критичні статті В. Агєєвої, О. Бондаря, Я. Голобородька, Т. Гундорової, Р. Харчук та інших. Однак, попри наявні дослідження проблема вивчення сучасного літературного процесу, який перебуває в постійному розвитку, не закрита й потребує подальшого розгляду.

На першому етапі, який починається з середини ХІХ століття, відбувалося накопичення знань про **наратив**. У цей час значний внесок у розвиток теорії оповіді зробили дослідники німецької школи (К. Фрідеман, Г. Мюллер, Е. Ламмерт, Ф. Штанцель). Послугуючись матеріалом,

накопиченим з часів Аристотеля та античних поетик, вони активно досліджували типологію роману, приділяючи значну увагу комунікативній структурі тексту: функції автора, розмежуванню оповіді від першої та третьої особи. При цьому наявність **наратора** як посередника між реальним автором і світом художнього тексту вважалася основною ознакою оповідності, а тому драматичні та ліричні тексти до аналізу не залучалися.

Як окрема дисципліна зі своїми завданнями та способами їх вирішення **наратологія**, постала на другому етапі розвитку. У цей період увага вчених переміщується з дослідження комунікативних рівнів на рівень події і сюжету. Крім того, до аналізу залучаються будь-які **наративи** (як вербальні, так і невербальні), головне лише, щоб вони містили в собі історію. Праці класиків структуралізму Ж. Женетта, Р. Барта, А-Ж. Греймаса, Ц. Тодорова, що використовували основні напрацювання російських формалістів, склали ту основу, на якій ґрунтується система категорій **сучасної нратології**.

Постструктуралістський період характеризується так званим «**наратологічним поворотом**», для якого властиве проникнення нратології в інші дисципліни: психологію, соціологію, педагогіку, образотворче мистецтво, музику, гендерні дослідження. Проте, вчені не завжди одностайні в тому, чи вважати нові підходи **наратологією**, оскільки вони виникають у різних теоретичних школах.

Українські літературознавці не так давно долучилися до **наратологічних** досліджень. Та хронологічна межа їх зародження не обмежується кількома останніми десятиліттями. Напрацювання таких учених, як О. Білецький, І. Денисюк, М. Кодак, В. Смілянська, В. Фащенко та інших відносно проблем жанрів, співвідношення автора й читача, типів викладу в художньому творі (хоча вони й не використовували **наратологічну термінологію**), стали тим ґрунтом, на якому продовжили свої студії сучасні дослідники.

I розділ. БІОГРАФІЧНИЙ МЕТОД.

§1. Види біографічного методу

Протягом багатьох років декларується один із принципів педагогіки: необхідність спиратися на життєвий і професійний досвід людини. Практика включення біографічних аспектів, прийомів і методів роботи докладно описується в європейській і вітчизняній літературі. Останні десятиріччя позначенні сплеском надзвичайного інтересу до біографічного методу в широкому розумінні: і як до літературного жанру, і як до наукової методології у різних галузях знання. Про це свідчить значна кількість біографічної і автобіографічної літератури, опублікованої останнім часом як в Україні, так і за кордоном. Значною популярністю користуються теле- та радіопрограми, присвячені життєвому шляху видатних людей. Крім того, зросла кількість наукових подібних досліджень в різних сферах знання (філософія, соціологія, педагогіка, психологія та інш.), які в якості методології обирають біографічно орієнтований метод дослідження.

Життєпис як форма наукового дослідження і життєвий шлях людини як його предмет зустрічаються у філософії, соціології, історії, психології і інших гуманітарних областях. Це не дивно, оскільки кожна з цих дисциплін намагається по-своєму відповісти на питання, що стосуються обставин і суті людського буття, тобто неминуче повинна зачіпати проблему індивідуального життя.

Історична біографія - найбільш ранній вид біографічного листа. Основні тенденції історичної біографії були намічені вже в "Паралельних біографіях" Плутарха. Її особливістю були строгі канони біографічного листа, по яких будувалися життєписи монархів, святих і інших історичних осіб. Автор навмисно затушовував своє «я». Персонаж при цьому виступав в контексті свого історичного часу, і його сенси співвідносилися з культурно-історичними цінностями епохи, в яку він жив.

Нові епохи народжували своїх літописців, що як і раніше продовжували трактувати біографічних персонажів за тими ж канонами : особа набувала риси міфологічного героя, що відбивав цінності і очікування офіційної влади.

Джорджо Вазарі, італійський живописець і архітектор, наслідуючи Плутарха, в книзі "Життєписи найбільш знаменитих живописців, творців і архітекторів" дав певний тип біографічного листа, де живий художник зводився в ранг земного божества. Високий склад таких біографій виключав тонкий психологічний аналіз особи. Збиралося усе побутове і, за великим рахунком, людське. Так, наприклад, життєпис Леонардо да Вінчі розпочинається з наступних слів: «Мы постоянно видим, как под воздействием небесных светил, чаще всего естественным, а то и сверхъестественным путем на человеческие тела обильно изливаются величайшие дары, и что иной раз одно и то же тело бывает с переизбытком наделено красотой, обаянием и талантом, вступившими друг с другом в такое сочетание, что куда бы такой человек ни обращался, каждое его действие божественно настолько, что, оставляя позади себя всех прочих людей, он являет собою нечто дарованное нам богом, а не приобретенное человеческим искусством».[13, С. 753]

§2. Розвиток біографічного методу у XIX-XX віках

Ця лінія продовжилася у *вітчизняній історіографії* в працях вихованця Петра І- В.Н. Татіщева, історика Єкатерининської епохи- князя М. Щербатого, професора і ректора Московського університету -С. М. Соловйова, його учня В. О. Ключевского та інш. Вони створювали життєписи російських «великих чоловіків» виходячи з тих же нормативних вимог офіційної біографії. *Історико-культурний контекст* задавав особові сенси і позицію персонажів, при цьому громадянська позиція автора була досить вагома.

Спіраль розвитку цього напрямку в розумінні і тлумаченні «життя людини» продовжувала нарощувати свої витoki в подальші віки.

Паралельно виникає форма біографічного *листа*, де письменницькі пристрасті виходять на перший план. Літератор-біограф іноді перекручує дійсні

факти, надає їм певну спрямованість і відтінок на догоду сюжету або інтризі. Сам дослідник стає експертом, бере на себе право вибору і контексту певних вчинків, які висвічують психологічні грані персонажа.

Андре Моруа, Юрій Тинянов, Михайло Булгаков - автори прекрасних літературних біографій, де свобода викладу і інтерпретації є сусідами з вигадкою, особистою фантазією, творчою інтуїцією.

«Там, где кончается документ, я начинаю», – писав Тинянов у вступному слові до свого «Пушкіна». «Я и теперь думаю, что художественная литература отличается от истории не «выдумкой», а большим пониманием людей и событий. Большим волнением о них. Выдумка — случайность, которая зависит не от существа дела, а от художника. И вот нет случайности, а есть необходимость, начинается роман. Но взгляд должен быть много глубже, догадка и решимость много больше, и тогда приходит последнее в искусстве – ощущение подлинной правды: так могло быть, так, может быть, было».

[52, С. 133].

Світсько-біографічна хроніка – «багатоколірний килим» світських пліток, сценок, анекдотів, які є частиною біографічного матеріалу. Розрахунок тут на невибагливого читача. Інтрига, інтимні сторони життя, слизькі моменти біографії складають суть такого листа.

Зверненість до читацької аудиторії, бажання захопити, зацікавити найчастіше впливають на компонування і подання фактів, перетворюючи життя реальної людини на легенду. Наприклад, Стефан Цвейг часто подає факт з розрахунку на наївного і емоційного читача. Натхненність мови і гіперболічність деталей життя і обставин підкреслюють архетиповість персонажа. Героїчна доля призначена зверху. Біографія з'являється як реконструкція цієї зумовленості. Як приклад приведемо уривок з портрета Максима Горького: «Какая жизнь! Какая глубокая пропасть перед восхождением на вершину! Великого художника произвела на свет грязная, серая улочка на окраине Нижнего Новгорода, нужда качала его колыбель, нужда взяла его из школы, нужда бросила его в круговорот мира. Вся семья

ютится в подвале, в двух каморках и, чтобы добыть немного денег, несколько жалких грошей, маленький школьник роется в вонючих помойках и кучах мусора, собирает кости и тряпье, и товарищи отказываются сидеть рядом с ним, потому что от него якобы дурно пахнет. Он очень любознателен, но даже начальную школу ему не удастся окончить, и слабый, узкогрудый мальчик поступает учеником в обувной магазин, потом к чертежнику, работает посудником на волжском пароходе, портовым грузчиком, ночным сторожем, пекарем, разносчиком, железнодорожным рабочим, батраком, наборщиком; вечно гонимый поденщик, обездоленный, бесправный, бездомный, скитается он по большим дорогам то на Украине и на Дону, то в Бессарабии, в Крыму, в Тифлисе. Нигде он не может удержаться, нигде его не удерживают. Судьба неизменно, как злобный ветер, подхлестывает его, едва он найдет приют под каким-нибудь жалким кровом, и снова он, зиму и лето, натруженными ногами шагает по дорогам, голодный, оборванный, больной, вечно в тисках нужды». [15, С.214-215] Піднесений склад цього тексту викликаний гуманістичним пафосом письменника, бажанням заразити героїзмом звичайних людей.

Великий письменник, історик, дослідник, як правило, дарує свої твори людям не лише з метою донести позицію свого героя, але і показати його як приклад величі людського духу. І тут виникає конфлікт чесного історика і письменника-гуманіста. «Мы все пережили эту трагическую борьбу. Как часто стоит перед нами альтернатива закрыть глаза на какой-нибудь факт или отвергнуть его, — как часто охватывает художника страх, когда он должен запечатлеть на бумаге ту или иную истину», - пише Ромен Роллан(10, с. 356).

Така позиція авторів в поданні матеріалу зводить історичність і психологічність оповіді до мінімуму, переносячи акцент на виховну роль мистецтва. Реальний персонаж перетворюється на гасло для мас.

Психологічна біографія починається в надрах історичного жанру. Так, в роботах Карамзіна М.М., фактологія не затуляє особу і психологічну глибину персонажа. Наприклад, Стефан Цвейг, Ромен Роллан, Анрі Перрюшо, Ірвінг Стоун створили видатні приклади проникнення в психологічні сенси своїх

героїв, неусвідомлено спираючись на герменевтичні прийоми. Їх можна порівняти з «психоаналітиками-детективами», які по декількох доказах намагаються збудувати ієрархію сенсів своїх героїв. Часто психологічні ремарки влітаються у фактологічну тканину оповідання. Так наприклад, Ромен Роллан, створюючи портрет Генделя, пише: «Он никогда ничего не оставлял неиспользованным, непрерывно, в течение всей своей жизни он возвращался в работе к своим старым замыслам; это следует объяснять не спешностью работы, а цельностью его мышления и потребностью в совершенствовании». [43, С. 17-18]

З вітчизняних дослідників-біографів не можна не відмітити В. Вересаєва. Його підхід можна назвати **документально-психологічним**, оскільки мета автора – створити портрет персонажа, ґрунтуючись на справжніх висловлюваннях його самого і сучасників – друзів і експертів. Так, його книга «Гоголь в житті» носить підзаголовок: «Систематический свод подлинных свидетельств современников». У ній немає жодного слова від автора. Авторіві належать тільки передмова, виноски до сторінок і коментарі.

Ще один приклад **науково-психологічної** біографії дає серія біографічних портретів відомих філософів. Мета таких біографій – в доступній формі познайомити читача із складними філософськими концепціями Канта, Гегеля, Шеллінга та інших, і не лише полегшити їх розуміння, але всебічно і психологічно подати особу персонажа. Особа автора затушована, вона проглядає лише в глибоко-професійному знанні предмета.

Дослідницька позиція біографічного методу – пізнати психіку іншого через безоціночне визнання чужого світу значень і сенсів.

Це і складає суть **«портретного листа»**. Проблема сміслового контура – одна з центральних при складанні **психологічного портрета** особистості. Усе другорядне повинне відійти на задній план. Головне питання, яке ставить собі автор на цьому етапі: що в житті цієї людини саме центральне? для чого він живе? В результаті багаторічних досліджень авторів цього методу з'ясувалось, що ціннісно-мотиваційна сфера зав'язана в тугий вузол з когнітивними

характеристиками. Практично неможливо сказати, що тут первинне а що вторинне. Важливе одне – є деякі стабільні відповідності і співвідношення, які піддаються опису. Опис цього "вузла" і складає основу психологічного портрета. ***Поведінкові характеристики включають смислове значення, особливості темпераментів і відпрацьовані навички***, які мабуть, слід розглядати окремо.

Метод аналізу висловлювань на основі дослідження щоденників, листів, автобіографічних повідомлень використовувався для перевірки гіпотез. Формулювання гіпотез про модель психіки іншого відбувалося на основі ясних висловлювань самих випробовуваних про особливості своєї пізнавальної сфери. Критерієм віднесення до того або іншого типу було відношення до мислення (чи віддається йому головна роль в пізнанні) і до сприйняття (чи має воно характер процесуальності «виведення» або «даності»). Продукти творчості, можуть багато що сказати про особу людини, що створювала їх. Музика, картини, вірші і проза розглядалися авторами в традиціях проектних методів. Питання стилістики при цьому було одним з головних і визначальних. Враховувалися також експертні оцінки - рецензії, критичні статті.

Саме життя людини з чергою вчинків служило об'єктивним показником при створенні його психологічного портрета. Поза сумнівом, враховувався зовнішній вигляд і умови життя.

Алгоритм створення психологічного портрета історичної особи можна описати в наступних етапах:

1. Ознайомитися з основними творами (прослухати, програти, проглянути по клавірах або партитурах).
2. Позначити основні лінії творчості.
3. Вибрати найбільш психологічно значущі документи (сповіді, заповіти, автобіографії і т. інш.).
4. Виписати з них дві – три центральні думки (у цитатах), що стосуються сенсу життя і мети творчості.

5. Прочитати увесь документальний матеріал, виписуючи цитати по рубриках:

- когнітивний стиль (особливості сприйняття, пам'яті, мислення);
- ціннісно-мотиваційна сфера;
- основні поведінкові характеристики;
- творчий портрет.

Для створення *психологічного портрета* історичної особи необхідно мати достатню кількість документальних письмових свідчень відносно якостей особи. Щоденники, листи, роздуми, записані розмови можуть служити такими документами. Потрібна також достатня кількість показань «свідків» здійснення певних вчинків, критичний їх відбір.

§3. Заснування біографічного методу

Засновником біографічного методу вважають **Шарля Огюстена де Сент-Бьова**. Він був прибічником психологічного підходу до авторської індивідуальності. Надалі ідеї Сент-Бьова розвивали І.Тен, Г.Брандес. Вони вважаються прихильниками *портретно-біографічного* методу із залученням історико-культурних фактів як фону для психобіографічної конструкції автора.

Надалі герменевтичний підхід у **біографічному методі** розвивав Ф.Шлеєрмахер, який вважав, що ідеї та цінності не можуть бути сприйняті без звернення до біографії автора. Герменевтичну проблему поняття індивідуальності та конструкції смислу індивідуальності у біографії розробив російський дослідник Вінокур Г. Його наукове розуміння біографії було розроблене на основі концепцій В.Дільтея та Е. Шпрангера.

Культурно-історичний аспект у біографії досліджував французький літературознавець Густав Лансон. Цю позицію поділяв російський літературний критик Ю.І. Айхенвальд.

До традиції біографічного письма звертався німецький психолог Р.Мюллер-Фраєфельс. Він висвітлював психологічні типи письменників з огляду на їх твори.

Біографічний метод тісно пов'язаний з *бібліографією*, яка полягає у формуванні *довідкового* матеріалу, що стосується систематизації рукописних, машинописних документів і видань творчості певних письменників, літературних критиків, літературознавців, лінгвістів, фольклористів та інших філологів і гуманітаріїв. Бібліографії можуть бути :

- **загальні** («Українські письменники, 1960—65»);
- **спеціальні** («Письменники України», 2006),
- **регіональні** («Письменники Волині», 1969);
- **присвячені окремим письменникам**, відомим діячам науки, техніки, культури, тощо.

В Україні біографічний метод притаманний працям В. Горленка, М. Чалого, М. Петрова, С. Балея, особливо Ом. Огоновського. В «Історії літератури руської» цей метод поєднано з бібліографічним принципом. Така тенденція позначилася і на деяких дослідженнях, зокрема, шевченкознавчих працях І. Франка, в його намаганні відтворити «живий образ Кобзаря на тлі свого часу й своєї суспільності» («Причинки до оцінення поезії Т. Шевченка», 1881 р.). Працювала біографічна комісія у складі ВУАН під керівництвом Д. Багалія, М. Василенка, С. Єфремова, зосереджена на розробці **біографічного методу**.

З 30-х років **біографічний метод**, заклеймований «буржуазним», вихолощували, вульгаризували, трактували як побічний засіб вивчення творчості письменника, життєпис якого розглядали з позамистецьких, «класових» позицій.

Сучасний біографічний метод використовує концепції герменевтики, психології, психоаналізу, історіографії, текстології. Його проблематика висвітлена у низці кандидатських і докторських дисертацій на прикладі аналізу біографічної прози, зокрема, у дослідженні О. Валевського («Методологические основания биографики». - К., 1990). Жанри прози проаналізувала І. Данильченко («Трансформація життєвої правди у творах української художньої біографії». - Дніпропетровськ, 1997); родо-жанрову

диференціацію простежив О. Дацюк («Особливості жанрової еволюції художньої біографії». - Рівне, 1997); співвідношення об'єктивного та суб'єктивного у творах художньої біографії розкрила Лариса Мороз («Об'єктивне і суб'єктивне у жанрі літературної біографії». - К., 2001). Осмисленню **біографічного** жанру як *міжродової структурної* спільності присвячена робота «Українська біографічна проза першої половини ХХ століття: жанровий аспект (за творами В. Петрова, С. Васильченка, О. Ільченка, Л. Смілянського)» Галини Грегуль (К., 2005). Б. Мельничук з'ясував закономірності розвитку біографічної літератури від киеворуської доби до початку 90-х рр. ХХ ст. («Проблема історичної та художньої правди в українській художній біографії». (Л., 1997).

Протягом *останніх десятиліть* методологічні засади біографічного методу обґрунтовують А.Вільсон, Ф. Гернек, Е. Соловійов, О. Валецький, І.Голубович, О.Є Антонова, Реброва І., Журавльов Д.В., Карабаєва А.Г. та інші.

Першою власне соціологічною роботою, що «узаконила» використання особистих документів, листів і автобіографій у аналізі соціальних процесів, стала опублікована в 1918-1920 рр. книга У. Томаса і Ф. Знанецкого «Польський селянин в Європі і в Америці». Один з томів цієї книги склала автобіографія польського емігранта Владека, що описав свій шлях із провінційного Копина в Чикаго. Цей шлях включив і навчання в школі, і роботу помічником в крамниці, і виїзд в Німеччину у пошуках заробітку, передуючі еміграції в США.

Томас і Знанецкий першими виступили з обґрунтуванням використання **біографічного методу у соціології**. Вони вважали, що соціальні процеси треба розглядати як результат постійної взаємодії свідомості особистості і об'єктивної соціальної реальності. Отже, вивчення свідомості та самосвідомості – необхідна умова аналізу соціального світу. Крім того, Томас і Знанецкий припускали, що дослідження, яке базується на «історіях життя», дозволить зробити висновки до узагальнень, що стосуються соціальних груп, субкультур, класів і т. інш.

Аналіз біографії - це один із *способів дослідження життєвого шляху* представника певного соціального шару в конкретну історичну епоху. **Біографічний метод** дозволяє виявити закономірності громадських процесів в індивідуальному житті, а також механізм подій особистого життя в тенденції громадського розвитку....

При обробці біографічного матеріалу окремі біографії накладаються один на одного, в результаті виділяються загальні і нетипові моменти.

Для цілей соціологічного дослідження використовуються також біограми, які американський соціолог Т. Абель визначає як розповідь про власне життя, написану людиною, щодо певної соціальної групи і складену відповідно до певної схеми, заданої соціологом. Біографія стає біограмою, коли її об'єднують з біографіями інших членів тієї ж соціальної спільноти.

Слід зазначити, що в *психології* немає єдиної думки відносно цілей, завдань і способів застосування **біографічного методу**.

Існує як мінімум **три** різні значення, в яких застосовується саме поняття «**біографічний метод**».

У своєму найбільш *широкому* значенні *біографічний метод* – це особливий концептуальний підхід до вивчення особи, ґрунтований на уявленні про те, що особистість є «продуктом» власної біографії або історії свого життя. У цій якості біографічний метод є чимось значне більше, ніж інструмент для вивчення окремих функцій або властивостей особистості. В ньому втілений специфічний принцип аналізу особи через історію її розвитку і становлення. Цей підхід розроблявся спочатку у рамках психоаналізу, а в двадцятому столітті аналіз особи через її життєвий шлях був представлений в роботах Рибнікова М.О., Рубінштейна С.Л., Ананьєва Б.Г.

Суть біографічного методу в першому значенні полягає в тому, щоб відповісти на питання, з яких подій життя і за допомогою яких механізмів народжується конкретна особа і як надалі вона сама буде свою долю. Особливий *методичний принцип* аналізу **біографічного методу** полягає в *реконструкції важливих* для особистості подій і виборів, вибудовуванні їх

причинно-наслідкової послідовності і виявленні їх впливу на подальший хід життя.

У *другому* значенні під **біографічним методом** мають на увазі також будь-яке використання біографічних матеріалів – автобіографій, щоденників, свідчень очевидців, біографічних опитувачів та інш. – для найрізноманітніших дослідницьких і практичних цілей. Серед цих цілей Г. Олпорт називає збір феноменологічних даних, вивчення розумового життя людини, складання різних типологій, ілюстрацію різних теоретичних положень в психології і багато іншого.

У своєму *третьому*, найбільш вузькому значенні, **біографічний метод** – це отримання відомостей, що цікавлять дослідника, із вже наявних біографічних довідників, збірок і так далі. Наприклад, К. Кокс, Р. Кеттелл, Дж. Кеттелл використали подібні біографічні джерела для виділення рис, властивих творчій особі.

Біографічний метод в двох своїх останніх значеннях може служити допоміжним інструментом для вивчення тих або інших сторін життя і діяльності людини [9].

Єдиного погляду на розуміння біографічних методів немає, тому приводимо найбільш поширені визначення цього поняття.

1. **Біографічний метод в психології** (від грецького bios – життя, grapho – пишу) – це спосіб дослідження, діагностики, корекції і проектування життєвого шляху особи [10].

2. **Біографічний метод** – якісний метод, який ґрунтується на принциповій гіпотезі про те, що, можливо відновлювати і вивчати соціальну дійсність, соціальні факти через аналіз біографічних матеріалів і подій, збережених в них, через оцінки, відгуки, думки і установки. Основа цієї гіпотези – факт, що людський вчинок через об'єктивні соціальні умови відбивається в суб'єктивному феномені свідомості.

3. *Біографічні дані в соціології* – це основне джерело детальних і мотиваційних описів «історії» окремої особи і є різновидом етнографічного методу [13].

4. *Біографічний метод* є методом синтетичного опису людини як особою, так і суб'єктом діяльності. Нині він є методом, який дозволяє вивчати особистість в процесі розвитку.

Біографічний метод - історичний і одночасно генетичний, оскільки дозволяє простежити динаміку життєвого шляху.

Предметом біографічного методу є життєвий шлях – історія особистості і суб'єкта діяльності [5].

Сучасне тлумачення цього терміну є перебіг людського життя в часі, послідовні зміни способу життя у зв'язку з розвитком самої людини, зі змінами реальних умов її життєдіяльності.

У *середньовічній православній філософії* Київської Русі аналогами цього поняття є Істина (Софія), Право, Правда, Закон, Життя, Життєвий шлях, Дух, Суще, Сущий та багато інш.

Життєвий шлях людини — це поетапне засвоєння (адекватне чи неадекватне) людиною суспільних зв'язків і відносин, процес, який або визначає розвиток особистості, або призводить до її деградації, зумовлює дійсну чи уявну самореалізацію. Детермінується суспільством і вільним вибором людини. Слід розрізняти поняття «життєвий шлях людини» і поняття «доля». Останнє використовується щодо неживих предметів та історичних подій, часто характеризує ще невідоме майбутнє, коли існують альтернативи розвитку явища і є змога вибору між реальними можливостями.

Термін «життєвий шлях людини» вживається, коли йдеться про певні (остаточні чи попередні) підсумки життя. *Раціоналістична традиція* вважає критерієм цінності **життєвого шляху** людини суспільну цінність самореалізації особистості в найважливіших видах соціальної діяльності, насамперед у праці. З *погляду ірраціоналізму* («філософія життя», екзистенціалізм), сенс **життєвого шляху** полягає у послідовному відчутті

самого процесу індивідуального життя. В історичному дослідженні **життєвий шлях** людини є безпосереднім предметом такого жанру, як біографія, яка не може бути зведена тільки до зовнішніх подій у розвитку людини, а повинна враховувати і своєрідність її внутрішнього життя.

Життєвий шлях людини, *як явище* — це багатовимірна, узагальнена і цілісна програма індивідуального розвитку та життєдіяльності особистості, яка має свої межі, певні періоди, міру завершеності й вичерпаності; як **категорія психології** — це фундаментальне системне поняття, що передбачає розкриття індивідуальної історії людини, сукупність подій та обставин індивідуального розвитку особистості. []

Джерелами біографічних даних є :

- сама людина, що вивчається;
- люди, які обізнані в цьому;
- продукти діяльності людини;
- історичні і літературні джерела;
- матеріали, події особистого життя людини або супутних їй соціальних подій (кіно-, фото -, бібліо-, аудіодокументи), що іншим чином зафіксували, наприклад: сімейні архіви, листування, сучасні публікації;
- дані про місце проживання, місце і характер професійної діяльності або дозвілля і тому подібне;
- житлова і побутова обстановка (будинок і супутний природньо-архітектурний антураж, екстер'єр і інтер'єр приміщень);
- особисті речі (одяг, знаряддя праці, предмети побуту, прикраси і відзнаки, особисті книги та інш.).

Саме джерело відомостей в першу чергу визначає специфіку вживаного біографічного методу. Так, інформацію, витікаючу від самого об'єкту вивчення, отримують за допомогою автобіографічних методик у виді: *спонтанних або спровокованих* автобіографій (напр., у формі спогадів і мемуарів, опитувачів, інтерв'ю, тестування, бесіди). Саме джерело відомостей в першу чергу визначає специфіку вживаного біографічного методу.

§4. Автобіографія

Автобіографія може бути розрахована на подальшу публікацію (характерна велика фактична достовірність) і на вузьке коло близьких людей – в цьому випадку характерна висока міра розкриття особистого відношення до пережитого і прагнення мотивувати здійснення вибору і вчинків.

Виділяють наступні *види* автобіографій:

- повна,
- тематична,
- відредагована.

Біографічне інтерв'ю є життєвим оповіданням як, свого роду сценічне уявлення (метафора Э. Гоффмана) про себе і про своє життя. Біографічне інтерв'ю дозволяє упорядкувати свою розповідь і приділити достатню увагу усім сферам життєвого циклу (дитинство, юність і тому подібне) і усім сферам життєвого досвіду (сім'я, кар'єра і т. інш.), які є важливими для людини і цікавлять дослідника. Біографічне інтерв'ю проводиться з метою виявлення соціальної ідентифікації респондента [24, С.128].

Свідчення очевидців збирають шляхом опитування, бесіди, вивчення їх спогадів про людину, якою цікавляться. Вивчення продуктів діяльності може здійснюватися як чисто описово, так і із залученням методів якісно-кількісної обробки і інтерпретації даних. Ефективне застосування контент-аналіза літературної, публіцистичної, епістолярної спадщини особистості (творів, щоденників, листів).

Позитивне у біографічному методі: велика достовірність в описі особистої основи подій.

Головне *заперечення проти біографічного методу* свідчить, що автобіографія – це реконструйована суб'єктом в певний період життя історія, тому вірогідні зміщення і помилки, які викликані прагненням раціонально мотивувати будь-який вчинок з точки зору сьогоденного світосприйняття, і необхідністю надати оповіданням літературної форми. Також можливе особисте приховання інформації, суб'єктивізм у викладі матеріалу. Отже, якщо

автобіографічне відновлення фактів, дійсності не передає об'єктивну картину, виникає методологічна проблема відновлення стійких об'єктивних структур цієї дійсності, фактів. Тому оцінка працездатності автобіографічного методу суперечлива. Якщо біографічний матеріал не може оцінюватися як об'єктивне відновлення дійсності, фактів, то при суб'єктивній обробці соціальної дійсності і соціальних процесів біографічний метод не може мати великого значення для наукової постановки питань. [53, С.234].

Щоб цього уникнути, *автобіографічні дані інтерпретуються* в контексті відомостей, отриманих з інших джерел. Таким чином недоліки цього методу – описовість і схильність до помилок пам'яті, можуть бути відредаговані об'єктивнішими даними комплексного дослідження **особистості** [53, С.241]. (Виокремлення наше).

§5. Використання біографічного методу в освітній роботі

Біографічний метод має дуже багато спільного з методом включеного спостереження і по суті є однією різновидністю етнографічного підходу до «аналізу випадку».

Відмінністю біографічного методу можна вважати велику *сфокусованість* на унікальних аспектах *історії життя людини* (іноді – групи, організації) і на суб'єктивному, *особистісному* підході до опису людського життя, кар'єри, історії любові і т. інш.

Включене спостереження – це якісний метод дослідження, який дає можливість вивчати людей у їхньому природньому середовищі, у повсякденних життєвих ситуаціях. Це форма польових досліджень, які відбуваються у реальних умовах, які, на відміну від експерименту, ніким не контролюються і не структуруються. Це гарний метод для виявлення того, що люди справді роблять, а не кажуть, що роблять.

Як видно з назви методу, дослідники беруть безпосередню участь у діяльності тої організації або колективу, яку вони вивчають. Таким чином, дослідник повинен постійно балансувати дві ролі: учасника та спостерігача.

Особливо важливо уникнути повного «вливання» у колектив, коли дослідник починає ідентифікувати себе з тими, кого вивчає.

Як і метод включеного спостереження, біографічний метод має «етнографічні» коріння. Антропологи і історики часто спираються на «усні історії» чи щоденникові записи і мемуари, коли їм доводиться вивчати «доісторичні» матеріали спільнот, що не мають писемної традиції, або «закулісні» політичні механізми.

Н. Дензін дав одне з найпопулярніших визначень *біографічного методу* (методу "історій життя", "життєписів") : «...биографический метод представляет переживания и определения одного лица, одной группы или одной организации в той форме, в которой это лицо, группа или организация интерпретируют эти переживания. К материалам жизненной истории относятся любые записи или документы, включая "истории случая" социальных организаций, которые проливают свет на субъективное поведение индивидов и групп. Такие материалы могут варьировать от писем до автобиографий, от газетных сообщений до протоколов судебных заседаний».[10]

Припущення про необхідність обліку «перспективи діяча», його смислового горизонту і визначення ситуації грає ведучу роль при використанні біографічного методу.

Оскільки *метою біографічного методу* виявляється розуміння тих або інших аспектів «*внутрішнього світу*» особистості, необхідним стає уявлення про те, що досліджувані мають в розпорядженні досить складну структуру суб'єктивного досвіду і здатні відокремити власний *образ «Я»* від образу навколишнього світу, здатні сприйняти себе в якості активного суб'єкта своєї власної історії життя, відмінного від соціального світу.

Наступна фундаментальна особливість *біографічного методу* – його спрямованість на відтворення історичної, розгорнутої в часі перспективи подій. Використовуючи біографічний метод, соціолог стає в деякому роді соціальним істориком. Історія соціальних інститутів і соціальних змін тут розкриває себе через оповідання людей про їх особисте життя.

Життєва дорога особистості – це особисте життя людини в її динаміці, що характеризується декількома аспектами:

- перший аспект, що становить як би об'єктивну логіку життя, це – послідовність зовнішніх подій;
- другий – зміна переживань, цінностей, як еволюція внутрішнього світу людини, як логіка його внутрішніх подій;
- третій – як результати його діяльності.

Людина *споживає готове знання*. Будь-яка інформація (свідомо чи несвідомо) порівнюється, зіставляється з уже наявним досвідом. Знання приймається з ентузіазмом, якщо колись у житті було щось аналогічне, схоже. Апелюючи до *життєвого досвіду* автор має можливість істотно скорочувати і час навчання. Виявляючи щось близьке в досвіді співрозмовники з більшою симпатією та довірою ставляться один до одного, поліпшується атмосфера навчання. Отже, **професійний і життєвий досвід особистості може стати важливим джерелом знання, фактором особистісного розвитку, засобом і інструментом навчання.**

Разом з тим, звернення до *життєвого шляху* конкретної людини може стати своєрідним гальмом на шляху до знань. Якщо нова інформація наштовхується на негативний досвід або відсутність будь-яких аналогів йому – найчастіше вона не сприймається. Крім того, існує певний розрив між тим, як особистість хоче представити себе, і її внутрішнім змістом.

За допомогою самопрезентації і самовираження в процесі навчання людина вирішує свої *особисті* проблеми. Крім того, звернення до власної біографії нерозривно пов'язане з емоційною сферою. Так наприклад, поряд з можливістю ще раз святкувати перемоги й успіхи, особистості доводиться знову переживати прийдешнє, минуле, біль і розчарування. Коли вона ототожнює себе з певним поколінням, то починає себе вести відповідно з загальноприйнятими, декларованими від імені цього покоління (а не своїми!), цінностями, тим самим зменшуючи значущість своєї особистої точки зору, свого індивідуального досвіду.

Таким чином, з одного боку, життя людини виявляється важливим стимулом та інструментом *освітньої діяльності*, а з іншого – виконує функції, протилежні освітньо-розвиваючим. Це – підтримка стереотипів, утримання себе в рамках різного роду шаблонів, відмова від діалогічних форм на користь монологу і банальних прописних істин.

Проблема *використання біографічного методу в освіті* обертається низкою запитань, до числа яких у першу чергу відносяться питання про:

- осмислення власного життєвого шляху як джерела внутрішніх ресурсів людини,
- перетворення негативного досвіду в стимул до подальшого розвитку людини незалежно від її віку.

Кожна людина унікальна. Наскільки неповторна історія її життя – настільки ж різноманітною може бути і біографічна робота. Біографічний підхід в освітній роботі – це, в першу чергу, сукупність активних методик, що дозволяють вивчати і осмислювати життєвий шлях конкретної людини.

Історія життя людини може бути охарактеризована як історія її розвитку, причому через взаємозв'язок певних індивідуальних характеристик, таких як національність, оточення, мова, діалект і т. інш. На життєвий шлях людини можуть впливати також і такі параметри, як почуття Батьківщини, походження, індивідуальні життєві плани, випадкові події. Ці характеристики (навіть включаючи національність!) взаємодіють, вступають в різні відносини один з одним, проводять особистість по життю, і, врешті – решт, визначають подальше ставлення до них. Протягом життя у особистості виробляються певні життєві принципи. До них вони можуть звертатися в складних життєвих ситуаціях. Іноді життєві принципи відкрито декларуються, часом залишаються інтимною сферою, не доступною оточуючим. Вони допомагають структурувати життя, осмислювати його. Обговорення їх у різних формах допомагає розумінню і власного життя.

На кожному *життєвому шляху* є свої певні віхи, які сприймаються як ключові поворотні моменти. Вони можуть бути пов'язані з подіями в історії

країни, у професійному та особистому житті людини. Якщо особисті обставини складаються по-своєму, то загальноісторичні процеси, ключові події в історії країни втілюються в життя конкретних людей у вигляді подібного життєвого досвіду, що дозволяє об'єднувати людей з різними долями, характерами, життєвими поглядами в одне покоління. Варто назвати відоме «покоління 60-х» в нашій країні, чи так зване «загублене покоління» в Європі. Історія держави (або певного історичного відрізка часу) виступає своєрідним фоном конкретної долі. Разом з тим формальне віднесення особистості до певного покоління на підставі її віку також може призводити до складнощів у питаннях самоідентифікації особистості або, навпаки, до спрощення і збіднення процесу аналізу власного життя. Дискусії навколо різних поколінь – є також однією зі сторін біографічного методу («діти війни», «покоління 80-х», тощо).

Сама *історія життя особистості* не тотожна його перебігом: це існуюча у свідомості людини конструкція. Вона будується не тільки з окремих конструктивно-значущих елементів (подій), але і з різного роду «мостів, підводних каменів, протидій, гальм і прискорювачів». Завдяки цим допоміжним елементам історія життя не розпадається на фрагменти. Їх взаємодія показує загальний напрям життя, одночасно включаючи в історію життя людини історії інших людей, явища і події.

Таким чином, *орієнтація освітньої роботи на біографічний підхід* являє собою *створення розумових конструкцій, побудов, які у своїх структурі і контексті реально пережитої ситуації в минулому проявляються в сьогоденні*.

§ 7. Основи біографічного методу

В основі біографічного методу лежать спогади, тобто мисленне відтворення події, епізоду, що зберіглося в пам'яті. Можна сказати, що спогади виконують різні функції:

-Спогади як ритуал .

Зміст ритуальних спогадів відображає свого роду неписані закони, словесні прийоми, які спрямовані на те, щоб підтримати традиційні громадські цінності та очікування. Основна їх характеристика - прагнення до незмінності, збереженню в первісному вигляді.

-Спогади як діалог з часом і з адресатом.

Для даної функції ключовою категорією є час, що міняє людину. Звертаючись до одного й того ж факту, кожного разу будь - яку історію людина розповідає по-різному. Тобто, у свідомості людини минуле видозмінюється. З часом людина міняється, в новому світлі бачиться і пережите. Відомі події пережитої історії впорядковуються по- новому, з'являються нові акценти і деталі. Ставлення до минулого залежить і від сьогоденної ситуації, в якій знаходиться людина. Позиція по відношенню до минулого змінюється залежно від того, до кого вони, ці спогади, звернені.

- Спогади як травма.

Відомо, що ні жертви, ні злочинці не хочуть згадувати того, що принесло їм біль, змінило життя. Пережиті страхи самі по собі болючі і переслідують людину. Іноді задане безпосередньо питання, що стосується особистої біографії, може виявитися приводом, провокуючим хворобливі стани, негативні емоції. В освітній роботі слід цього уникати. Незважаючи на те, що минуле може містити важкі спогади, біль і втрати, людина повинна відчувати себе впевнено, комфортно і в безпеці.

Отже, ***спогади*** –перш за все, виступають як певний продукт діалогу між оповідачем і слухачем .

У цьому проявляється інтерактивність біографічного підходу, коли процес спогадів будується як діалог, в якому однаково активну роль відіграють оповідач і слухачі, минуле і сьогодення, завершена подія і динамічне ставлення до нього. Подібний підхід –***внутрішня робота особистості з самим собою, яка потребує чесності, відкритості, готовності до діалогу.***

Виникає питання про мету осмислення життєвого шляху в ***освітній роботі***. З віком в житті особистості зростає і значення власної біографії.

Виникає питання, чому вона все частіше звертається до свого минулого? Навіщо кожен новий досвід порівнюється з минулим: вбудовується нове у вже пережите чи ні? Готовність до прийняття нового залежить від досвіду, зафіксованого в біографії, впливає на вибір, який робить особистість, на її інтереси й уподобання, пріоритети і цінності. Якщо сьогоднішні враження узгоджуються, відгукуються в минулому якимись позитивними емоціями або спогадами, тоді і нове, нинішнє, сприймається. Якщо це випадає і не знаходить ніякого відгуку в минулому, тоді й сама особистість залишається в кращому разі байдужою, в гіршому – відноситься до нового досвіду активно–неприятно. Таким чином, виявляється, що колишній досвід впливає на сприйняття сьогоднішніх вражень, на відносини, які частково формують поведінку.

Значить, колишній досвід - ворог нового? Вихід бачиться в тому, щоб на попередній досвід, навіть якщо він не вкладається в колишні шаблони і рамки, подивитися «іншими очима». Перероблений досвід (інтерпретований) дає якісь нові уявлення, формує погляди особистості щодо того, що їй самій здається осмисленим.

Істотним виявляється й те, що в рамках біографічних побудов розвиваються внутрішні кордони зрозумілого. При цьому відбувається відторгнення того, що не вписується у власну концепцію. І навпаки, освоєним виявляється те, що, з точки зору конкретної особистості, було важливим для життя суспільства, а те, що було в попередньому досвіді або якимось узгоджується з ним, або може бути поглиблено і розширено, і тому вписується в особисте життя.

Таким чином, **біографічний підхід це - шанс розширювати і углубляти життєвий досвід на шляху до самого себе**. Він дозволяє змінювати ракурс: можна подивитися на себе сьогоднішнього очима тридцятирічної давності, і тоді зміниться ставлення до сьогоднішньої ситуації. Можна подивитися з сьогоднішньої позиції на ситуацію в минулому, і вона також виявиться в іншому світлі.

Людина – істота складна і проста одночасно. Вона як губка вбирає не лише прекрасне, але і різного роду кліше, розхожі істини і думки, з яких, власне, складається масова культура. Стереотипи часом починають впливати на уявлення людей про їх особисті життя, долі. Говорячи про труднощі, пов'язані з навчанням біографічним методом, можна назвати багато гальмуючих чинників.

До *першого* з них можна віднести *літературність* - прагнення вразити уяву слухача або читача. Це - пафосність, гіперболізація, надмірна описовість, що неминуче веде до самозамилування і знижує цінність цієї діяльності.

Наступна проблема пов'язана з використанням різних штампів, шаблонів, словесних образів-стереотипів, запозичених з публіцистики та літератури. Використання символів чужої творчості ні в якій мірі не є навмисним запозиченням. З плином років у свідомості людини колишні переживання накладаються на схожі, взяті з інших джерел і поступово присвоюються. З такими людьми обговорюються нейтральні теми: соціальні, побутові питання, приватні, описові моменти. Вони дозволяють з'ясувати, які ролі грала в минулому людина. Якщо обговорення заходить в зони ризику, дискусія спрямовується в русло питання: що вам допомагало виживати?

Колишні переживання з плином років у свідомості людини накладаються на схожі, взяті з інших джерел, поступово присвоюються і ведуть до кліше, застиглим заготовленим формулюванням .

Важливою проблемою виявляється необхідність визначення *позиції учасника* розмови. Біографічна робота передбачає відкрити, довірливу співбесіду. Інколи, автор розповіді змушений позбутися маски, звичайної ролі і тому попадає у вразливу позицію. Дуже часто розмова про минуле є *способом* компенсування незадоволення сьогоденням. А коли оповідач виявляється в центрі уваги, ситуація може бути і своєрідною спокусою, провокуючи бажання виглядати краще, відстоювати свою правоту, хоча б для того, щоб здаватися іншим.

Для *біографічної роботи* важливіше займати позицію – **бути**, а не – **здаватися**. Такі явища, безумовно, спрощують сенс біографічно-освітньої роботи, перетворюються в самоціль, позгадувати заради самого процесу спогадів. І тоді самі спогади стають бар'єрами на шляху до осмислення власного життя.

Здається, одна з можливостей, що дозволяє дійсно зробити роботу з біографією *працюючим освітнім інструментом*, закладена в **нарративному** підході, **нарративному дискурсі**.

II розділ. НАРАТИВ У ДИСКУСІ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

§1. Наратив

Наратив – (англ. і фр. narrative - розповідь, оповідання, від лат. narrare - розповідати) - поняття філософії постмодерну, котре фіксує процесуальність самоздійснення як спосіб буття тексту. [36]

Цей термін запозичений з історіографії. Він виникає в рамках концепції «нарративної історії» і трактує зміст історичної події не як обґрунтований об'єктивною закономірністю історичного процесу, а *як виникаючий у контексті розповіді про подію і зв'язаний з інтерпретацією* .

Наратив - одне з ключових понять філософії постмодернізму. Він активно використовується при розробці сучасних підходів у різних галузях гуманітарного знання (філології, соціології, історії, психології, педагогіки та ін.). **Нарратив - це форма усного та письмового оповідання, яка структурує власний досвід.**[51, С.73]

З 2004 р. В Україні функціонує **Інститут стратегічного аналізу нарративних систем (ІСАНС)**, директором якого є О. Гуцуляк. Цей інститут не єдиний, хто досліджує такі проблеми, але є основним. (Наприклад, в Київському держаному університеті ім. Тараса Шевченка є «Студія наратології», якою керує І. Папуша.)

Російські та українські формалісти 20-х років ХХ ст. досліджували таку викладову форму, як «сказ». Терміни «**нарація**», «**наратор**» в українську науку про літературу ввів *Микола Євшан*.

Відомо, що багато людей часто констатують, що для них майже основна і ведуча цінність – можливість говорити з близькими по духу людьми, спілкуватися з тими, хто їх розуміє . При цьому відмічено, що у кожної людини є улюблені історії про себе, які він може розповідати по багато разів, з задоволенням. При цьому для самого оповідача вони не втрачають ні новизни, ні актуальності, ні сенсу. Разом з тим одна і та ж подія ніколи не буває описана абсолютно однаково. Автор-оповідач обирає стиль і манеру мовлення, ритм і

швидкість. Залежно від конкретних умов відбираються необхідні деталі, і подробиці, і навіть тип тексту.

Наративний метод підтверджує, що **смісл людської поведінки розкривається найповніше в оповіданні**, оскільки розуміння людиною тексту і розуміння себе – аналогічні. Виокремлюючи в життєвому потоці певні моменти, які мають для неї смисл, людина створює **наратив**, конструюючи з них історію власного життя. **Наратив є засобом організації власного досвіду, життєвих епізодів, дій, вчинків.**

§2. Складові і форми наративу

Суттєвою **складовою наративу** є його **сюжет (фабула)**, що поєднує певний набір окремих подій. Власне події сюжету не задають, та й всі події, що відбуваються у житті особистості, не можуть бути охоплені сюжетом, отже існує певна **вибірковість** щодо включення певних подій у наратив, продиктована головним чином контекстом, у який він включений. Ця вибірковість ще більше посилюється при створенні наративу про себе-майбутнього, з акцентом на те, що події, які ще потенційно існують лише в уяві особистості, повинні пов'язувати ідентичність особистості з її внутрішніми ціннісними орієнтирами, що започатковують її «майбутню» ідентичність. Особистісна ідентичність являє собою набір характеристик, що роблять людину унікальною та відмінною від інших. Але в певному розумінні і сама ідентичність є базовим, повноцінним наративним поняттям, тобто означає певну наративну субстанцію, а саме – те, що людина розповідає або потенційно може розповісти про себе. В наративній формі дуже важливим є *вплив невизначеного майбутнього на теперішнє*.

Принципове значення надається тому, як розповідь будується і які **принципи і правила**, що дозволяють оповідачеві робити її зв'язною і зрозумілою для слухача. Правила, виділені **В.Кальмейером і Ф.Шюце**, є підгрупою структурних елементів комунікації, відомих в літературі як «ідеалізації» (А.Шюц), «постулати» або «максими» мовного спілкування

(А.Грайс, Б.Лакофф), «базисні правила» (Г.Гарфинкель, А.Сикурел), і відносяться в першу чергу до процесу оповідання.

Ці правила або вимоги **Ф.Шюце** називає **цугцвангами** (Zugzwange) і робить акцент на трьох з них:

[20, С.34-43]

(У шаховій термінології «цугцванг» означає положення, в якому один з гравців вимушений зробити *черговий* (як правило, не вигідний для себе) **хід**.)

1. Цілісність і закінченість. Оповідач відчуває необхідність закінчувати почате оповідання окремих сюжетів і епізодів свого життя і робити зрозумілим їх взаємозв'язок для слухача. Тому усі важливі і істотні для життєвого досвіду оповідача події викладаються в їх цілісному взаємозв'язку, а кожен конкретний епізод отримує закінчений вид.

2. Згущування. Оскільки оповідач розуміє, що в його розпорядженні обмежена кількість часу, він вимушений зупинятися тільки на тих обставинах і подіях свого життя, які він вважає найбільш значимими і такими, що мають вирішальне значення. Необхідність відбору інформації таким чином проявляється в тенденції з боку того, що оповідач повідомляє слухачеві найбільш важливу для свого життєвого досвіду інформацію про події, зв'язки і наслідки цих подій, іншими словами інформацію, що відповідає критерію істотності.

3. Деталізація. Необхідність деталізації є приватним аспектом вимоги цілісності і закінченості. Вводячи нову тему або говорячи про яку-небудь приватну подію (персоналії, явища, зв'язки між подіями і так далі), оповідач відчуває необхідність уточнити і з'ясувати конкретні обставини, супутні цій події. Тому події, про які говориться, викладаються в історичній послідовності і взаємообумовленості з життєвим досвідом оповідача. Підкреслення елемента обов'язковості у використуваних термінах «цугцванг» і «вимога» не повинне вводити в оману. Не йдеться про якийсь зовнішній примус для автора діяти відповідно до деяких приписів. Дієвість *нарративних правил* (цугцвангов)

виникає швидше з самої логіки нарративного жанру, тобто з орієнтації оповідача на розуміння з боку слухача.

Наслідкування цих правил є тенденцією, а не директивою, про що свідчить велика кількість відступів, пропусків, розривів і незрозумілостей в оповіданнях.

Наратологія досліджує природу, форму і функціонування наративу. [51, С.74].

Згідно з «**Наратологічним словником**», укладеним з огляду на нагальні потреби вітчизняної науки, **нарратив** – це розповідь однієї чи більше дійсних або фіктивних подій, які повідомляються наратором / нараторами одному або кільком наратованим [51, С.73].

Термін є ширшим ніж інші, що вживаються на позначення окремих нарративних жанрів. Останнім часом він застосовується у зв'язку з підвищеним інтересом до аналізу, що не спирається на традиційні класифікації жанрів, а перетинає кордон між усними та письмовими жанрами.

Існує велика кількість **форм нарративу**.

По-перше, існує надзвичайна різноманітність жанрів, кожний з яких формується найрізноманітнішими засобами.

Серед **засобів передачі нарративу** називаються:

- артикульована мова (усна або писемна),
- зображення (статичні або динамічні),
- жести й різноманітні впорядковані послідовності цих засобів;

Наратив присутній у міфі, легенді, казках, оповіданнях, епічних творах, історії, трагедії, драмі, комедії, пантомімі, картинах, вітражах, фільмах, новинах, розмовах [55, С. 139.].

Більш того, ця нескінченна низка форм існує споконвіку, всюди, в усіх суспільствах. Справді, нарратив починається разом з історією людства, всі класи, всі людські групи мають свої історії. Як саме життя, він просто існує, зберігається через віки (міжнародний, міжкультурний).

Попри широкий контекст, дослідники в основному приділяють увагу *вербально* реалізованому наративові. Наратологи намагаються виявити універсальні структури наративу, незалежно від засобу його передачі та змісту. Існує багато праць з аналізу письмової літератури.

Але певний інтерес до усних текстів також завжди існував. Це положення підтверджується тим фактом, що наративи становлять велику частку більшості зібраних усної літератури. Крім того, Пропківська «Морфологія казки», а також праця Леві-Стросса, яка стосується міфу, традиційно входять до переліку класичних праць з *наратології*. В певному сенсі **наратологи** тільки повторюють давно відомі факти про наратив. Але вони це роблять з новою силою, з постановкою більш конкретних запитань і з більш конкретною термінологією, в ширшому порівняльному контексті.

Наратологічні дослідження поновили інтерес до історій (**наративів**), іноді в поєднанні з іншими підходами, і в прямий спосіб, опосередковано вплинули на новітні праці з **аналізу усного наративу**.

§3. Народна казка як приклад усного наративу

Ми можемо розглянути визначення перспектив дослідження народних казок у світлі теорії наративного дискурсу, виявлення концептів та понять, що дозволять глибше розкрити особливості побудови казкових текстів, закономірності функціонування казкового дискурсу.

За своєю суттю **наратологічні студії** найбільше співзвучні з сучасною літературознавчою теорією, але поняття, вироблені наратологами, використовуються за межами наратології, в інших філологічних парадигмах.

Лінгвоцентрична парадигма вивчення наративних форм (аспект співвіднесення мова-текст) вважається традиційною. Її логіка заснована на вивченні функціонування мовних одиниць і категорій, що впливають на вибір автором наративної перспективи твору, а також на визначення його наративної форми. По суті, це той аспект, що становив основу традиційної стилістики, стилістики мовних одиниць, естетики слова [26, С. 19].

Зрозуміло, що в багатьох випадках попередні дослідження також зосереджувалися на проблемах тексту й форми, але останнім часом дослідники **усного наративу** більше наголошують на *соціальному* контексті, самому виконанні твору та аудиторії, так само як і на ролі наративу, оповідача та його аудиторії (у випадку з казками – на ролі тексту народної казки, казкаря / казкарки та аудиторії слухачів / читачів). Деякі дослідники розглядають нарацію як реалізацію мовленнєвого акту, приєднуючись до теоретиків дискурсу.

Як можна помітити, сучасні дослідження **усного наративу** перегукуються з працями прибічників етнографічного підходу до вивчення народних казок (А. Лорд, Л. Дей, Р. Бауман та ін.), що також приділяють увагу процесові казкової розповіді, вивчаючи акт розповіді в певній спільноті або культурі. В етнографічному дослідженні холістична концепція, що є основою морфологічного аналізу, містить в собі всю систему розповідання історій у суспільстві. Основні концепти цього методу – розповідач історії, акт розповіді та контекст (мовна особистість, мовленнєва діяльність та соціокультурний контекст – у термінах комунікативної лінгвістики). Таким чином, вважається, що на мовленнєвій діяльності окремих індивідів та соціальних інституціях, які сприяють цій діяльності, ґрунтується наративна традиція певної культури. [7, С. 111]

Розглянемо детальніше поняття та категорії **нараторології**, які можуть бути плідними під час дослідження **казкового дискурсу**.

Передусім, слід зазначити, що розглядати *народну казку* в термінах нараторології доцільно вже тому, що в працях багатьох зарубіжних дослідників вона визначається як **наратив**. Наведемо деякі з визначень.

Народна казка за Р. Бауманом - це «усний наратив, що розповідається селянами, представниками нижчих соціальних класів, або людьми, які є носіями традицій» [7, С. 101].

С. Томпсон, один з укладачів міжнародного каталогу казкових типів, зазначає, що в англійській мові термін народна казка (folktale) є дуже широким і включає всі види **традиційного наративу** [52, С. 408].

За В. Бескомом: «народна казка – це наратив у прозі, що сприймається як вигадка» [55, С. 148].

По-друге, казкар, або розповідач традиційної історії, в термінах наратології може розглядатися як наратор, тобто той, хто розповідає (оповідач). «Наратор буває більш чи менш явним (експліцитним), обізнаним, всюдисущим, самосвідомим і надійним, він може розміщуватися на більшій чи меншій дистанції від наратованих ситуацій і подій, персонажів і/або нарататора».

[51, С. 84].

Відповідно, при розгляді *казкового* дискурсу можна провести типологію оповідачів, при цьому в основу типології має бути покладено його мовленнєву поведінку, а витoki такої диференціації слід шукати в різних характеристиках осіб самих казкарів. Наразі, етнографічними дослідженнями доведено, що для аналізу побутування народних казок у природному середовищі, де казкар розповідає казку певній аудиторії, мають значення *особа* наратора, його *вік*, *стать*, *соціальні характеристики*. Та сама казка оформлюється у відмінні наративи в устах різних оповідачів, навіть того самого оповідача в різні періоди його життя та за різних обставин. Тому є доцільним дослідження казкових дискурсів з огляду на характеристики особи, що їх продукує.

З категорією оповідача пов'язані також інші поняття, такі як *спосіб* і *голос*. При розгляді категорії способу (дистанція або модус, перспектива чи точка зору, що керують наративною інформацією [51, С. 128] розрізняють два типи оповіді: *дієгетична* (історія, побудована за верховенством оповідача) і *міметична* (мовлення і діалог як міметичний запис чийхось думок та слів) .

[19, С. 163].

Таким чином, **дієгетичний та міметичний** тип оповіді – поняття, що дозволяють визначити, в який спосіб у народній казці організується **дискурс** оповідача та **дискурс** персонажів, зокрема, з якою метою в суцільно

розповідних частинах тексту з'являється пряма мова, або чому одні оповідачі для передачі мови чи думок персонажів надають перевагу прямій мові, а інші непрямій.

Наратологічна категорія голосу (сукупність знаків, що характеризують наратора і загалом наративний акт, керують відношеннями між розповіданням і наратованими подіями [51, С. 31], яка вказує на присутність чи віддаленість оповідача відносно історії, яку він розповідає, дозволяє розглянути наративні функції казкаря, пов'язані з відтворенням казкарем сюжету історії в традиційний спосіб, та екстранаративні функції казкаря, пов'язані з його власною особою, потребами аудиторії та вимогами комунікації (особливо під час усного виконання казок). Розгляд цієї категорії під час аналізу казкового дискурсу дозволить дослідити доцільність використання оповідачем різних мовних засобів з метою досягнення певного комунікативного ефекту.

В опозиції до поняття «оповідач» знаходиться поняття **нарататора (наратованого)** – того, кому наратують, як це приписано в тексті [51, С. 72]. Хоча при аналізі художніх творів оповідача не ототожнюють з реальним читачем або одержувачем, у випадку з народними казками він завжди є стабільною категорією і, на наш погляд, збігається з аудиторією казкаря, при цьому характер та склад цієї аудиторії впливає на характер наративу, що його продукує казкар. Відповідно, деякі мовностилістичні особливості казок мають бути обумовлені особливостями цільової аудиторії, тобто наратора. Вочевидь, тут доцільним буде розрізнення між оповідачем-дитиною й дорослим.

Як і інші *традиційні наративи*, перевірені часом, народна казка містить *наративні дискурсивні* структури, що характеризуються «високою когнітивною стійкістю, зокрема, вони достатньо легко сприймаються (рівень розуміння), запам'ятовуються й репродукуються (мнемотичний рівень), а також (ре)конструюються (рівень творення мовлення)». [27, С. 7]

При цьому вони мають досліджуватися в межах певної лінгвокультури. Отже, дослідження *народної казки як наративного дискурсу передбачає розгляд таких понять та категорій як усний наратив, оповідач, спосіб,*

голос, нарататор-оповідач, стійкі наративні структури, лінгвокультура.

Контекст дослідження при цьому стає значно ширшим, ніж під час традиційного текстово зорієнтованого дослідження.

Хоча форма оповідань обумовлена наративними правилами, вона залежить від конкретної ситуації, усередині якої відбувається оповідання. На думку Ф.Шюце, контекстуальні моменти вносять лише поверхневі зміни в структуру подій, що викладаються. Внутрішній порядок розповіді – експромту є відносно автономним, тобто його структура не зводиться до обставин, в яких він продукується. [20, С.79].

З цього міркування виходить, що саме *форма розповіді гарантує відтворення життєвого досвіду особистості*. Отже, розповідаючи, особистість не тільки простежує послідовність пережитих подій, а й *інтерпретує* їх. При цьому сама історія сприймається як осмислене ціле, що існує для інших слухачів, у формі завершеної історії.

Таким чином, ключовим поняттям в **освітньо-біографічній роботі є завершена історія, яка зберіглася в пам'яті**. Статус надзвичайного епізоду надає сам оповідач, бо для нього це – прожита і закінчена в минулому історія, що наповнена внутрішнім сенсом. Ця подія не завжди співпадає з офіційними фактами життя, тобто біографією людини. В процесі розповіді життєві цінності, досвід, емоції втягуються в процес осмислення історії. Тому нерухома і застигла історія, яка в минулому уже закінчена – трансформується, інтерпретується. А значить, збагачується новою точкою зору, новою позицією автора і слухача, набирає нового смислу. А сам життєвий досвід, який триває постійно, не перериваючись, виступає своєю декорацією історії, періодично вступаючи в *повноправний діалог* з оповідачем..

Ознаками події в наративному підході є:

1.*Оформленість в слові*. Це – епізод, незафіксований в усній чи письмовій формі, що існує тільки у свідомості людини і не може мати статус події.

2. Унікальність події. Повторюваність, рутинність переводять подію в інший план. Але головне, з точки зору самого оповідача, епізод зберігається в пам'яті і відтворюється знову і знову саме тому, що усвідомлюється ним як щось унікальне. Це кардинально змінює і його самого, і відносини зі світом. Одним словом це – оповідання яскравого життєвого епізоду. А будь-яке оповідання має класичні компоненти:

1. **Введення** – вибір теми, змісту, орієнтації. Як правило, це – опис місця, часу дії, кола учасників.

2. **Зміст** – суть і головний смисл всієї розповіді. Допускаються виникнення перешкод, порушення послідовності розповіді.

3. **Акцент і оцінка ситуації.** Це – момент, коли оповідач може акцентувати увагу на те, що він вважає важливим. А також, показати драматизм і неоднозначність ситуації.

4. **Висновок** – як ітог, завершення розповіді і повернення в сьогодення.

З точки зору події, як поняття у нарації, це – точки у життєвому потоці, і саме (наратор) оповідач, тобто творець наративу як життєвої історії, поєднує їх у послідовність, виводить з попередніх подій наступні, хоча такої властивості самі по собі події не мають. Це продукт свідомості оповідача, і **причинність є наративним способом** відображувати та творити час, поєднуюючи минуле, теперішнє, майбутнє.

Ця здатність зв'язувати та «розв'язувати» певні послідовності подій створює ілюзію свободи, потенціальну можливість переписувати власну історію.

§4. Дискурсивні параметри наративу

Проте оцінювання й інтерпретація матеріалу наративів не можуть вважатися повними без аналізу основних **дискурсивних** параметрів саме **наративу** як такого. Потреба з'ясувати існуючі підходи до аналізу наративу спонукала нас пильніше придивитися до методичного інструментарію наратології – літературознавчої дисципліни, що досліджує «**наративну мову**» –

тобто код чи сукупність принципів, які лежать в основі всіх видів наративів і цим самим можуть допомогти опису і розумінню *індивідуальних наративів*.

Термінологічна система *наратології* утворена великою кількістю понять, структурованих у систему різними наратологічними концепціями, що доповнюють одна одну. Зафіксовані в цій системі опозиції понять відкривають можливість долати початковий рівень аналізу наративу, досягаючи більш науково строгих його кваліфікацій. До таких категорій належать передусім поняття *наратив і наратор (оповідач)*.

На відміну від наукової доповіді, критичного есе чи поезії **наратив** подає не обговорюваний (коментований), а *розповідуваний, описуваний, наратований світ*.

Визначення *наративу в педагогіці* фіксує всі класичні його ознаки, з яких виходить і наративна психологія:

- наратив передає одну або кілька подій;
- представляє певний вид знань;
- не просто віддзеркалює те, що трапилось, але досліджує й розробляє те, що може трапитися;
- не просто називає окремі видозміни стану, але інтерпретує їх як значущі частини цілого, тощо.

Оповідь про самого себе, свої думки у викладі від першої особи, яка найчастіше трапляється в педагогічних дослідженнях, тут є лише одним із варіантів наративу (це так звана *самонарація*, або *самовідображальний наратив*).

Крім самонарації, у наратології ще протиставляються наративи *гомодієгетичний і гетеродієгетичний* [33, С. 203] : у першому сам оповідач (наратор) є учасником описуваних подій; у другому – ні.

Самонарації протистоїть так званий *бігевіористичний, або об'єктивний наратив*, який обмежується відтворенням поведінки, тобто *дій і слів*, а не думок і почуттів персонажів. Сюди можна долучити також *ненаратований наратив* –

наратив з *відсутнім наратором*, тобто без вираженої оцінкової позиції, точки зору, ставлення оповідача до описуваної ситуації.

Йому протистоїть опозиція *монологічного і поліфонічного* (як конкретного випадку – *діалогічного*) *наративів*. У *монологічному* наративі існує якийсь один об'єднуючий голос чи свідомість, вищий щодо інших голосів чи свідомостей. У *поліфонічному* (і діалогічному) наративі взаємодіють кілька рівноправних голосів, свідомостей, світобачень, жоден з яких не має переваги над іншими.

Що стосується *дискурсної* організації структури презентованої історії, то тут розрізняється *інтеративний* наратив, коли йдеться про одноразову згадку про те, що відбувалося багаторазово, і *сингулятивний* наратив, коли частота подій збігається з частотою розповіді про неї.

Наратив, у якому повідомляється лише про одну подію, кваліфікується як *мінімальний*. Наратив, який обговорює або описує сам себе, дістав назву *метанаративу*, а той, що є вставленим в інший наратив, наратив у наративі, названо *метадієгенетичним*.

Цікавим з погляду *психологічного аналізу* наративу є вироблена в наратології опозиція *атомарної і молекулярної* (складеної) оповіді. Ідеться про модальну однорідність оповіді, тобто про те, чи належать усі модальні формули оповіді до однієї чи до різних модальностей. Наприклад, в атомарній оповіді (чи розповіді) модально однорідні мотиви можуть бути: *алетичними* (можливість, неможливість, необхідність); *деонтичними* (дозвіл, заборона, зобов'язання); *аксіологічними* (добро, зло, індіферентність); *епістемічними* (знання, незнання, віра).

Наратив присутній у міфі, легенді, казках, оповіданнях, епічних творах, історії, трагедії, драмі, комедії, пантомімі, картинах, вітражах, фільмах, новинах, розмовах [55, С. 139].

Більш того, ця нескінченна низка форм існує споконвіку, всюди, в усіх суспільствах; справді, наратив починається разом з історією людства, всі класи,

всі людські групи мають свої історії. Як саме життя, він просто існує, зберігається через віки, міжнародний, міжкультурний.

Попри широкий контекст, дослідники в основному приділяють увагу **вербально реалізованому наративові**. Наратологи намагаються виявити універсальні структури наративу, незалежно від засобу його передачі та змісту. Існує багато праць з аналізу письмової літератури.

Але певний інтерес до *усних* текстів також завжди існував. Це положення підтверджується тим фактом, що наративи становлять велику частку більшості зібраних усної літератури. Крім того, Пропківська «Морфологія казки», а також праця Леві-Стросса, яка стосується міфу, традиційно входять до переліку класичних праць з наратології. В певному сенсі наратологи тільки повторюють давно відомі факти про наратив. Але вони це роблять з новою силою, з постановкою більш *конкретних* запитань і з більш *конкретною термінологією*, в ширшому *порівняльному контексті*.

Наратологічні дослідження поновили інтерес до історій (нاراتивів), іноді в поєднанні з іншими підходами, і в прямий спосіб, опосередковано вплинули на новітні праці з **аналізу усного наративу**.

Ми можемо розглянути визначення перспектив **дослідження народних казок у світлі теорії наративного дискурсу**, виявлення концептів та понять, що дозволять глибше розкрити особливості побудови казкових текстів, закономірності функціонування казкового дискурсу.

За своєю суттю наратологічні студії найбільше співзвучні з сучасною літературознавчою теорією, але поняття, вироблені наратологами, використовуються за *межами наратології, в інших філологічних парадигмах*.

Лінгвоцентрична парадигма вивчення наративних форм (аспект співвіднесення мова-текст) вважається традиційною. Її логіка заснована на вивченні функціонування мовних одиниць і категорій, що впливають на вибір автором наративної перспективи твору, а також на визначення його наративної форми. По суті, це той аспект, що становив основу традиційної стилістики, стилістики мовних одиниць, естетики слова [26, С. 19].

Зрозуміло, що в багатьох випадках попередні дослідження також зосереджувалися на проблемах тексту й форми, але останнім часом дослідники **усного наративу** більше наголошують на соціальному контексті, самому виконанні твору та аудиторії, так само як і на ролі наративу, оповідача та його аудиторії (у випадку з казками – на ролі тексту народної казки, казкаря / казкарки та аудиторії слухачів / читачів). Деякі дослідники розглядають нарацію як реалізацію мовленнєвого акту, приєднуючись до теоретиків дискурсу.

Як можна помітити, сучасні дослідження **усного наративу** перегукуються з працями прибічників етнографічного підходу до вивчення народних казок (А. Лорд, Л. Дей, Р. Бауман та ін.), що також приділяють увагу процесові казкової розповіді, вивчаючи акт розповіді в певній спільноті або культурі. В етнографічному дослідженні холістична концепція, що є основою морфологічного аналізу, містить в собі всю систему розповідання історій у суспільстві. Основні концепти цього методу – розповідач історії, акт розповіді та контекст (мовна особистість, мовленнєва діяльність та соціокультурний контекст – у термінах комунікативної лінгвістики). Таким чином, вважається, що на мовленнєвій діяльності окремих індивідів та соціальних інституціях, які сприяють цій діяльності, ґрунтується наративна традиція певної культури.

[7, С. 111].

Розглянемо детальніше поняття та категорії **нараторології**, які можуть бути плідними під час дослідження **казкового дискурсу**.

Передусім, слід зазначити, що розглядати народну *казку* в термінах нараторології доцільно вже тому, що в працях багатьох зарубіжних дослідників вона визначається як **наратив**. Наведемо деякі з визначень.

Народна казка за Р. Бауманом - це «усний наратив, що розповідається селянами, представниками нижчих соціальних класів, або людьми, які є носіями традицій» [7, С.101].

С. Томпсон, один з укладачів міжнародного каталогу казкових типів, зазначає, що в англійській мові термін народна казка (folktale) є дуже широким і включає всі види **традиційного наративу** [52, С. 408].

За В. Бескомом: «народна казка – це наратив у прозі, що сприймається як вигадка» [55, С. 148].

Дж. Родарі використав функції казки для створення «карт Проппа» та запропонував їх як педагогічну методику для роботи з дітьми. Структура казки, писав він, не лише повторює ритуал ініціації, але і певним чином співвіднесена зі структурою дитячого досвіду, до якого неминуче включені: виконання завдання, «двобой», випробування, отримання винагороди від «чарівних» дарувальників (святий Миколай, Дід Мороз, Зайчик та ін) [42, С.47].

З категорією оповідача у казках зв'язане поняття казкар або наратор. Казкар, або розповідач традиційної історії, в термінах наратології може розглядатися як **наратор**, тобто той, хто розповідає (оповідач). «Наратор буває більш чи менш явним (експліцитним), обізнаним, всюдисущим, самосвідомим і надійним, він може розміщуватися на більшій чи меншій дистанції від наратованих ситуацій і подій, персонажів і/або нарататора» [51, С. 84].

Відповідно, при розгляді *казкового* дискурсу можна провести типологію оповідачів, при цьому в основу типології має бути покладено його мовленнєву поведінку, а витoki такої диференціації слід шукати в різних характеристиках осіб самих казкарів. Наразі, етнографічними дослідженнями доведено, що для аналізу побутування народних казок у природному середовищі, де казкар розповідає казку певній аудиторії, мають значення *особа* наратора, його *вік*, *стать*, *соціальні характеристики*. Та сама казка оформлюється у відмінні наративи в устах різних оповідачів, навіть того самого оповідача в різні періоди його життя та за різних обставин. Тому є доцільним дослідження казкових дискурсів з огляду на характеристики особи, що їх продукує.

З категорією оповідача пов'язані також інші поняття, такі як *спосіб і голос*. При розгляді категорії способу (дистанція або модус, перспектива чи точка зору, що керують наративною інформацією. [51, С. 87]

розрізняють два типи оповіді: *дієгетична* (історія, побудована за верховенством оповідача) і *міметична* (мовлення і діалог як міметичний запис чийось думок та слів) [19, С. 163].

Таким чином, **дієгетичний та міметичний** тип оповіді – поняття, що дозволяють визначити, в який спосіб у народній казці організується *дискурс* оповідача та *дискурс* персонажів, зокрема, з якою метою в суцільно розповідних частинах тексту з'являється пряма мова, або чому одні оповідачі для передачі мови чи думок персонажів надають перевагу прямій мові, а інші непрямої.

Наратологічна категорія голосу (сукупність знаків, що характеризують наратора і загалом наративний акт, керують відношеннями між розповіданням і наратованими подіями [51, С. 31]), яка вказує на присутність чи віддаленість оповідача відносно історії, яку він розповідає, дозволяє розглянути наративні функції казкаря, пов'язані з відтворенням казкарем сюжету історії в традиційний спосіб, та екстранаративні функції казкаря, пов'язані з його власною особою, потребами аудиторії та вимогами комунікації (особливо під час усного виконання казок). Розгляд цієї категорії під час аналізу казкового дискурсу дозволить дослідити доцільність використання оповідачем різних мовних засобів з метою досягнення певного комунікативного ефекту.

В опозиції до поняття «оповідач» знаходиться поняття **нарататора (наратованого)** – того, кому наратують, як це приписано в тексті [51, С. 72]. Хоча при аналізі художніх творів оповідача не ототожнюють з реальним читачем або одержувачем, у випадку з народними казками він завжди є стабільною категорією і, на наш погляд, збігається з аудиторією казкаря, при цьому характер та склад цієї аудиторії впливає на характер наративу, що його продукує казкар. Відповідно, деякі мовностилістичні особливості казок мають бути обумовлені особливостями цільової аудиторії, тобто наратора. Вочевидь, тут доцільним буде розрізнення між оповідачем-дитиною й дорослим.

Як і інші *традиційні наративи*, перевірені часом, народна казка містить *наративні дискурсивні* структури, що характеризуються «високою

когнітивною стійкістю, зокрема, вони достатньо легко сприймаються (рівень розуміння), запам'ятовуються й репродукуються (мнемотичний рівень), а також (ре)конструюються (рівень творення мовлення)» [27, С. 7].

При цьому вони мають досліджуватися в межах певної лінгвокультури.

Отже, дослідження народної казки як наративного дискурсу передбачає розгляд таких понять та категорій як усний наратив, оповідач, спосіб, голос, нарататор-оповідач, стійкі наративні структури, лінгвокультура. Контекст дослідження при цьому стає значно ширшим, ніж під час традиційного текстово зорієнтованого дослідження.

§5. Актантні моделі наративного оповідання

Цікавий погляд дослідження структури *наративного оповідання* можна відзначити як актантні моделі у В.Я.Проппа, Е.Сур'їо, Г.Греймаса. Власне, актантна модель Греймаса, як відомо, є узагальнення моделі В. Проппа, методика якого була орієнтована на те, щоб із різних текстів (а саме, російських чарівних казок), представивши їх як віяло варіантів одного тексту, вирахувати той єдиний текст-код, що лежить у підґрунті їх. Пропп проаналізував структуру казки як певної праформи, що сполучає риси логічної й історичної первісності та запропонував реконструювати на підставі казки ранні форми побуту й релігії, а його послідовники спробували піти ще далі — до реконструкції універсальних моделей світу, в яких відбиті архетипні риси людського мислення. Отже, чарівна казка дає нам первісну, а також найбільш стабільну форму оповіді. Вона функціонує в колективі як взірець, парадигма зв'язного тексту, на який автор орієнтується під час складання нових текстів. Праця В. Проппа «Морфологія казки» — це зразок структурного аналізу не лише фольклору (генералізацією пропівської моделі в площині її застосування до будь-якого фольклорно-міфічного оповідання був заклопотаний К. Леві-Строс), а й інших оповідних текстів, свідченням чого є, зокрема, дослідження А. Ж. Греймаса.

Виходячи з корпусу казок, **В. Пропп** визначив розповідь-тип як розповідь з сімома актантами, приналежними до семи кол дії:

- **Шкідник** (здійснює лиходійство);
- **Дарувальник** (даруючий чарівний засіб і силу);
- **Помічник** (приходить на допомогу герою);
- **Царівна** (вимагає здійснення подвигу і обіцяє поєднуватися шлюбом);
- **Відправник** (відсилаючий героя з дорученням);
- **Герой** (діюча особа, з якою відбуваються різні перипетії);
- **Помилковий герой** (узурпує на деякий час роль справжнього героя).

Крім того, Пропп дає наступне визначення функцій персонажів: «Міняються назви (а з ними й атрибути) дійових осіб, не змінюються їхні дії або функції». Звідси висновок, що «казка нерідко приписує однакові дії різним персонажам. Це дає нам можливість вивчати казку по функціях дійових осіб»[41, С.63-64]

Ще раніше, в 1950 році, професор Сорбонни **Етьєнн Сурьо** випустив невелику книгу «Двісті тисяч драматичних ситуацій» (Sougrian: 1950), де на основі аналізу європейської драматургії виявив шість функцій і п'ять методів їх комбінацій, що дає загальним числом 210141 всіляких драматичних ситуацій - цифра настільки астрономічна, що ніхто з учених ні за кордоном, ні в нас всерйоз її не приймав. Однак сам принцип виявлення 6 функцій, незважаючи на що викликала усмішки схильність Сурьо позначати їх астрологічними символами (знаками зодіаку), отримав свій подальший розвиток в роботах структуралістів

Основу будь-якого драматичного універсуму складають шість драматичних Функцій:

- **Лев** (цінність): це суб'єкт, який бажає зробити дію;
- **Сонце** (володар блага): благо, бажане суб'єктом;
- **Земля** (володар блага): той, кому Бажане благо приносить користь;

- **Марс** (супротивник): перешкода на шляху суб'єкта:
- **Ваги** (арбітр): він вирішує, кому має належати благо, бажане суперниками;
- **Місяць** (помічник).

Ці шість функцій існують лише у взаємодії.

Функція у Сурьо являє собою абстрактне поняття драматичної ролі, взятої у відриві від будь-якої її характеристики.

З іншого боку, ця схема легко узгоджується зі схемою Г.Греймаса, який структурує шість функцій, підрозділяючи їх на пари функцій.

Відправник - Об'єкт - Отримувач

(Адресант) | ^ (Адресат)

Помічник - Суб'єкт - Противник

Вісь адресант - адресат контролює цінності, визначає створення цінностей і судить про бажання і їх розподіл між персонажами. Це вісь могутності чи знання або ж і того й іншого разом.

Вісь суб'єкт - об'єкт позначає траєкторію дії й пошук героя або протагоніста. Вона всяяна перешкодами, які повинен подолати суб'єкт, щоб просунути вперед. Це вісь волі.

Вісь помічник - противник полегшує комунікацію або перешкоджає їй. Вона створює обставини і різновиди дії і необов'язково представлена персонажами. Помічники і противники - це іноді лише «проекції волі до дії і уявних опорів самого суб'єкта» (Греймаса, 190).[39, С.153-170]

Це також вісь знання чи вміння, тобто вісь могутності. Найголовніше ж полягає в тому, що Греймас запропонував свою схему актантів: 6-актантова схема розшифровується таким чином.

Актант - клас понять, що поєднує різні ролі в одній великій функції, наприклад, «союзник»- «противник».

Сукупність маніфестацій актанта називається «дією».

«Суб'єкт» - функція розповіді, яка об'єднує всі атрибути і дії головного героя, прагне отримати бажаний об'єкт або досягти бажаної мети.

«Об'єкт» - функція розповіді, що означає все те, що є предметом бажання головного суб'єкта, тобто поняття «мети» включено в один великий клас «об'єкта». «Помічник» - клас персонажів або персоніфікованих сил, що приходять на допомогу головному суб'єкту розповіді або вступають з ним у союз.

«Бенефіціарій» або «одержувач» - актант, що випробовував на собі покращення; той, хто отримує вигоду з результатів діяльності головного суб'єкта розповіді або втручання відправника-донатора (дарувальника благ).

Таке, наприклад, надприродне, чудове втручання донатора в жанрі чарівної казки.

«Противник», «антагоніст» - один з великих класів або функцій розповіді, що об'єднує всіх персонажів або персоніфіковані сили, які протистоять головному суб'єкту розповіді. «Донаторів» або «дарувальник» в схемі Греймаса стосовно міфу, епосу і чарівній казці, є актантом, вартим як би над дією і втручається в нього, щоб прийти на допомогу головному героєві. Іноді донатора називають відправником або ототожнюють з відправником акту комунікації, наприклад, з письменником, скласти розповідь.

Таким чином, будь-який персонаж може бути визначений як пучок диференційних функцій і в залежності від свого ситуаційного положення може об'єднувати різні функції.

Наведена тут схема вже є результат певної трансформації початкових положень **Греймаса**, оскільки він вибудовував її насамперед для опису міфу, епосу і чарівної казки і вже потім поширив її застосування на **будь-який вид розповіді**. У результаті – «дарувальник», або «донатор», став розумітися як «відправник», або «адресант», а «бенефіціарій» – як «одержувач» або «адресат». Ця постійна переакцентуація актантов здійснювалася в залежності від того, на якому рівні залягання структур вівся аналіз, які глибинні пласти людської свідомості, історичного «менталітету» малися на увазі. Будь-який культурний текст мислиться як матеріалізований (вербалізований) «шматок» свідомості, і оскільки в основі всіх текстів лежить один і той же принцип

структурної організації (обумовлений глибинною актантовою структурою самої свідомості), то виникає райдужна перспектива наскрізного зіставлення, спокушає оманливою легкістю «глибинного аналізу» в рамках єдиної формальної впорядкованості загальних закономірностей.

У попередньому порядку перш за все необхідно відзначити, що незалежно від суб'єктивних намірів дослідника, що згодом перетворилися в теоретично обґрунтовану навмисність, подібне «операційне», «функціональне», «рольове» поняття агента дії (актанта), знімало з порядку денного питання про цілісний характер персонажа і створювало літературознавчу ілюзію, якщо не його відсутності, то принаймні неістотності для аналізу художнього твору. Зрозуміло, на рівні міфів, казок і взагалі всього фольклорного мистецтва, де дійові особи володіють стереотипними характеристиками і жорстко лімітовані набором дій, подібний підхід безсумнівно приносить неоціненну користь.

У «Структурній семантиці» Греймас конструює дві «фундаментальні актантові моделі»: «класичну» та «марксистську», відповідні його розумінню буржуазної і марксистської ідеологій.

Для «**класичної ідеології**» їм пропонується наступний набір актантів:

- суб'єкт - філософ,
- об'єкт - світ, відправник - Бог,
- одержувач - людство,
- супротивник - матерія,
- помічник - дух.

Для «**марксистської ідеології**» модель буде виглядати по-іншому:

- суб'єкт - людина,
- об'єкт - безкласове суспільство,
- відправник - історія,
- одержувач - людство,
- супротивник - буржуазний клас,
- помічник - робітничий клас [39]

Треба відзначити, що згодом, актантова модель Греймаса мала досить дивну долю.

З одного боку, завдяки своїй простоті, загальнодоступній ясності і зовнішньої логічної несуперечності, а також завдяки авторитету своїх першоджерел – робіт Проппа і Сурьо, вона набула широкого поширення в строкатому світі структуралістів і знайшла статус як *загальновизнана*. З іншого боку, всяке її застосування до конкретних задач більш-менш детального літературознавчого аналізу відразу зустрічала опір матеріалу і змушувало до доповнень і застережень настільки істотного характеру, що це викликало сумнів у доцільності самої моделі як такої. Її стійке існування, всупереч очевидним труднощам застосування, у вигляді специфічного, термінологічно стійкого понятійного апарату, можна пояснити природою абстрактного мислення і самих структуралістів-семіотиків, і їх послідовників і супротивників (одночасно) - постструктуралістів і постмодерністів.

При розгляді конкретного художнього твору виникає проблема «включення» цього тексту в історичний аспект - сукупність мовних практик певного часу. Актантова схема Греймаса, що претендує на позаісторичну універсальність, не вирішує цієї задачі: виділені в якості функцій і як такі, що визначаються і описуються, актанти в процесі розвитку загальної структуралістської думки перетворилися у Греймаса в інертні суті, позбавлені динамізму.

Ми припускаємо, що актанти існують лише теоретично і логічно в логічній системі дії чи наративності.

У моделі наративу *А. Греймаса* модалізація проходить уздовж всієї здатності, бажання, знання, зобов'язання.

Згадаймо, передусім, прибічників структуралістського напрямку в літературознавстві (А. Ж. Греймас, К. Бреммон, Ц. Тодоров), які серед масиву оповідей світової літератури намагалися відшукати розповідну модель (*modele narratif*), безумовно формальну, тобто структуру, або граматику оповіді, на ґрунті якої кожна конкретна оповідь розглядалася б у термінах відхилень.

Отже, *нарративне розгортання дискурсу* передбачає його модалізацію, яка визначає спосіб функціонування певного тексту. Ієрархія модальностей утворює ідеологічний вимір тексту (якщо під ідеологією розуміється певна ієрархія цінностей).

Визнана класичною, *актантна модель Греймаса* дала змогу описати якщо не всі, то, принаймні, значну частину оповідних текстів, які ґрунтуються на синтаксичному співвідношенні суб'єкт — об'єкт. Будь-який із наявних у світовій літературі персонажів відіграє, за Греймасом, одну з указаних ролей (об'єкт, суб'єкт, подавач, отримувач, помічник і супротивник), тобто постає як певного роду "актант" і виконує відповідну функцію. Ця модель описує логічний мінімум для того, щоб виникла дія, а отже й сюжет. І цей мінімум стосується не лише літератури, а й *поведінки людей у житті*.

§6. Наратологія як система розуміння тексту

Саме під впливом таких розвідок сформувалася специфічна галузь досліджень — **наратологія** як опис процесу комунікації всередині художнього тексту, й ширше — вивчення *розповіді-нарративу* як фундаментальної *системи розуміння* будь-якого тексту. Сенс цих досліджень — довести, що навіть будь-який нелітературний дискурс функціонує згідно з принципами, які найвиразніше виявляються у вигаданому оповіданні.

Аналітичними компонентами наратології є сюжет, точка зору, час, персонаж, дійові особи, оповідна роль.

Отже, література стає моделлю для всіх текстів, що забезпечує їх розуміння. Сам факт атомарності розповіді в зазначеному розумінні для педагогічного аналізу може бути дуже цікавим і показовим як прояв домінуючої мотивації суб'єкта оповіді (розповіді), його основних мотиваційних настановлень. Не менш показовою може бути кількість і характер переходів і зв'язків між різними мотиваційними модальностями.

Має свою назву і той нарратив, що продукується *спонтанно*, без обдумування: він зветься **природним**. Власне, з такими нарративами маємо

справу при інтерв'юванні, у процесі консультування чи психотерапії. Звичайно, він відрізняється від ситуації **писемного** наративу, коли суб'єкт має можливість попередньо зважити, обдумати свій текст.

Велику сітку категорій у *нараторології* розроблено і для кваліфікації *автора наративу*, **наратора** (як текстової структури). **Нараторові** протистоїть **наратор** – той, кому адресовано розповідь.

Як і **наратив**, **наратор** може бути *гомодієгетичним* і *гетеродієгетичним*. Перший є персонажем ситуацій і подій, про які йдеться, другий – ні. Наратор може бути **відсутнім** (безособовим, максимально прихованим, неутручальним) і **явним** (втручальним), виступати в ролі агента, свідка, «Я».

Для *характеристики відносин* між наратором і поданою в наративі інформацією вводяться такі його означення, як **обізнаний**, усезнаючий (розповідає більше, ніж знають усі персонажі), **всюдисутній** (здатен бути одночасно у двох і більше місцях, вільно рухатися між епізодами і сценами – що типово, наприклад, для історіографічного наративу).

Наратор може бути як **головним** (повністю відповідає за весь наратив), так і **другорядним** (наприклад, виступає в ролі простого спостерігача).

Для характеристики наратора важливим є параметр його дистанції від подій. Ця дистанція може бути **часовою** (віддаль між описуваними подіями і моментом мовлення), **дискурсивною** (вона менша, коли мовлення учасників подій наратор переповідає власними словами, і більша – коли він відтворює пряму мову персонажів), **інтелектуальною** (наратор може позиціонувати себе розумово вищим чи нижчим від наратора).

Корисне термінологічне розрізнення вводиться і щодо того, від якої особи, під яким кутом зору подаються події: **першоособовий** наратор називається **оповідачем**, **третьоособовий** – **розповідачем**. Таким чином, характерний виклад особистістю своєї життєвої історії в рамках автобіографічного методу коректно називати «оповіддю», а більш «об'єктивне» переповідання подій під кутом зору спостерігача – розповіддю.

Для того наратора, який не просто переповідає історію, а ще й коментує свої наративні операції, прийнято термін *самосвідомий наратор*.

Важливим, на наш погляд, є використання в наратології поняття *фокус нарації*, а також співвідносні поняття *фокалізація* і *фокалізатор*, фокалізований. *Фокус нарації* – це голос і точка зору, що керують представленими подіями і ситуаціями. К. Брукс і Р. Воррен розрізняють чотири *наративні ситуації*, які відповідають *чотирьом основним фокусам* нарації:

- 1) перша особа (персонаж, гомодієгетичний наратор, розповідає власну історію);
- 2) першоособовий спостерігач (персонаж розповідає історію, яку він спостерігав);
- 3) автор-спостерігач (наратор обмежує те, що він спостерігає, до слів і дій персонажа);
- 4) усезнаючий автор (наратор розповідає, що трапляється, він вільно входить у розум персонажів і коментує їхні дії).

Типи 1 і 2 відповідають *гомодієгетичному* наративу із внутрішньою фокалізацією, тип 3 – *гетеродієгетичному* наративу із зовнішньою фокалізацією (*біхевіористичний* наратив) і тип 4 – *гетеродієгетичному* наративу із нульовою фокалізацією (усезнаючий наратор) (див.: [51, С. 108]).

Узагалі для *нاراتології* важливим є *розрізнення точки зору* (хто бачить, хто сприймає, чия точка зору керує наративом) і *голосу* (хто говорить, хто є наратором).

Суб'єкт фокалізації, утримувач точки зору або персонаж, з погляду якого представляються наратовані ситуації й події, називається фокальним персонажем, або *фокалізатором*. Фокалізатор не обов'язково збігається з наратором: наратор може презентувати події через чийсь погляд.

Коли перспектива, з якої представляються наратовані ситуації і події, змінюється або є невизначеною, вважається, що наратив має *нульову фокалізацію* (вона пов'язана з так званим усезнаючим наратором). Коли

позиція фокусується на якомусь одному з персонажів і тягне за собою які-небудь обмеження, говорять про *внутрішню фокалізацію*.

Вона може бути:

- *фіксованою* (вибирається одна й тільки одна перспектива),
- *змінною* (для представлення різних ситуацій і подій вибираються різні перспективи),
- *множинною* (ті самі ситуації й події представляються кілька разів, щоразу в іншій перспективі),
- *колективною* (події відображаються з погляду множинного наратора).

У випадку зовнішньої фокалізації (показ обмежено лише зовнішньою поведінкою: передаються слова і дії, але не думки і почуття), фокалізатор розміщується поза будь-яким персонажем [51, с. 147].

Категорія фокалізації розроблена в наратології в рамках кількох моделей, які в головному збігаються, але відрізняються одна від одної кількістю понять і, відповідно, дрібністю класифікації [51, с. 137–139]

Події («акції»), що їх передає наратив, описуються як «зовнішні» і «внутрішні», а твердження, за допомогою яких це робиться, також як «статичні» (кваліфікаційні) і «процесуальні».

Героям представлених у наративі подій на глибинному рівні відповідають конкретні наративні ролі.

Головна опозиція тут – *агент і пацієнт*-персонаж. *Агент* – це діючий персонаж, який впливає на розвиток подій, *персонаж* – той, на кого впливає агент чи агенти, змінюючи чи підтримуючи їх ситуацію. Наратологічний аналіз пропонує широку номенклатуру ролей агента:

по-перше, це «*агенти-модифікатори*» (як покращувальники, так і погіршувальники),

по-друге – «*підтримуючі агенти*» (захисники і фрустратори).

Крім того, на *персонажів* можуть діяти такі особи або фактори, як інформатори/дисимулятори (лицеміри), седюцери (спокусники)/інтимідатори

(залякувальники), облігатори (спонукальники, примушувачі)/інтердиктори (забороняльники) тощо.

І агенти, і персонажі-пацієнти (як глибинні нарративні ролі) в реальному наративі модифікуються в **героїв та антигероїв** (протагоністів і антагоністів), тобто персонажів, які можуть бути головними/другорядними, динамічними/статичними, сумісними/несумісними, плоскими/об'ємними тощо.

Актантом може бути як людина, так і тварина, річ чи поняття.

Дискурс має *субстанцію і форму*;

– актор (конкретизація актанта), фігуральна форма (індивід, колектив) чи нефігуральна. Антропоморфний актор (людина) отримує назву персонаж.

Головні персонажі, на яких зосереджено основний інтерес і які мають протилежні наміри, дістали назви *протагоніст і антагоніст*. Протагоніст (герой) зазвичай представляє позитивні цінності, *антагоніст* (ворог) – негативні. Герой із негативними атрибутами без героїчних рис – *антигерой*.

- сюжет (сукупність наратованих ситуацій і подій у порядку їх представлення одержувачеві, з наголосом на хронології).

У *наратології* на основі аналізу літературних творів розроблено детальну типологію фавул. Наприклад, розрізняються фавули: ейфоричні-дисфоричні, зовнішні-внутрішні, прості-складні, епічні-драматичні. **Р. С.**

Крейн виокремлює три типи фавул:

фавули дії (включають зміну в ситуації протагоністів);

фавули персонажа (включають зміни в характері протагоніста);

фавули думки (включають зміну думок і почуттів протагоніста).

Докладну *типологію фавул* розробив **Н. Фрідман**. Він, зокрема, виокремлює: фавулу успіху (фавула дії, а також патетична, трагічна, каральна, сентиментальна, приваблива фавули); фавулу характеру (фавула дорослішання, фавула реформування, фавула випробування, фавула дегенерування); фавулу думки (фавула освіти, фавула одкровення, фавула дії, фавула втрати ілюзій) [51].

На цю типологію фабул можна, на наше переконання, орієнтуватись і для кваліфікації тих наративів, які ми отримуємо від досліджуваних в інтерв'ю: більш точна характеристика текстів може правити за надійну відправну точку для подальшої інтерпретації змісту наративу. Як цікавий приклад – *наратив майбутнього*.

§7. Футуристичний наратив

Наратив майбутнього отримав назву *футуристичного* наративу. Наратив майбутнього надзвичайним чином залежний від *поточного* наративу, особливо за умов, якщо домінуючий наратив про себе теперішнього або себе минулого – проблемний, тобто містить сюжети, у яких оповідач заходить у глухий кут і відчуває власну безпорадність у самоздійсненні, або ж істотні ускладнення у реалізації значущого для нього сюжету. У такому випадку можна ініціювати трансформацію наративу з майбутнього методом пошуком епізодів, діючих осіб та сюжетів, які дозволять реконструювати минуле і теперішнє та переоцінити (або знецінити) значення негативного досвіду та безперспективних сюжетів.

У *автонаративі*, тобто життєвій історії, в якій людина описує власне життя, можемо виділити декілька форм самоідентичності, які належать до часового плану майбутнього. Це – фантазії, мрії, бажання, надії, очікування, уподобання, домагання, і плани, в яких наміри особистості стають предметами означення шляхів реалізації власних потреб.

Процес творення наративу майбутнього починається з попереднього означування майбутнього ледь помітною *фантазією*, яка ще не цілком визначена не лише у предметі свого домагання, а і у мотиваційній складовій. Щось у реальності набирає обрисів, але ще не цілком зрозуміло що. Фантазія має великий ступінь свободи щодо майбутнього, інколи зневажаючи межі людських можливостей (хто я і що можу), розширюючи горизонт ймовірних досягнень. Наратив фантазуючого «я» перевантажений «казковими» діями та

сюжетами, тобто його автор не переймається ймовірністю реалізуватися, а робить акцент на необмеженості власних можливостей.

Головне смислове навантаження фантазії як автонарративу майбутнього - це спроба розширити власну ідентичність смислами та сюжетами, що їх планує втілити у майбутньому особистість, які у поточному автонарративі були «скуті» попереднім досвідом реалізації важливих життєвих потреб. Фантазія може перетворити опвідача на особистість з протилежними якостями, яка здійснює вчинки, абсолютно не властиві автору фантастичного нарративу, але які з тієї чи іншої причини є для неї значущими.

Чи не найважливіше у фантазії щодо власного майбутнього – це перевтілення опвідача, його вихід за межі власної ідентичності. Неможливе у нарративі теперішньому, може отримати «другий шанс» у фантастичному автонарративі, даючи життя тим прагненням і життєвим сподіванням, які долучають особистість до нереалізованих сфер, «запасних» сюжетів.

Фантазійний автонарратив вкрай рідко буває емоційно негативно забарвленим, оскільки дає можливість особистості «позбутися» щодо його негативних рис та певних обмежень. Але це обов'язково має місце, лише у тому випадку, коли окремі риси видаються особистості завадою на шляху реалізації важливих потреб. Створюючи нарратив-фантазію щодо власного майбутнього, особистість в першу чергу включає в сюжетну лінію події, у яких реалізуються малоімовірні лінії життєвого самоздійснення.

Ще однією з форм моделювання майбутнього, яка може втілюватися у нарративні форми, є мрія. Мрія переживається як повноцінне буття, яке символізує відкритість новому досвіду, розширення власних можливостей. Будучи певною мірою недосяжною у вимірі теперішнього часу, мрія є дороговказною зіркою на шляху до реалізації особистого майбутнього. Мрія має власний визначений зміст та, зазвичай, предмет, на який вона орієнтована. Вона нерідко означає важливу внутрішню потребу особистості, викликаючи емоційні переживання. На відміну від фантазій, які уособлюють собою «казкові сюжети», мрія є орієнтиром для вибудови напрямку руху, нарративної динаміки

та означення певних сюжетів, які символізують шляхи досягнення майбутнього особистістю. Наприклад, фантазуючи про те, що я буду казково багатою людиною, я можу досить приблизно наративізувати, що, я маю на увазі. Іноді вдаючись до певних образів або сюжетів, які символічно відображають мої уявлення щодо цієї теми, наприклад, уявляючи себе Біллом Гейтсом або ж нафтовим магнатом. Часто фантазія – це провокативно нереальний наратив, у певній мірі фарс, гра у можливість неможливого.

Мрія ж, втілена у наратив – є продовженням особистісної ідентичності, хоча часто вибудовується через «унікальні епізоди». Вони відкривають лінії майбутнього, які продовжують дещо з минулого особистості і її теперішнього, уособлюють собою певний напрямок самореалізації. Наприклад, навряд чи особистість буде мріяти про кар'єру Біла Гейтса та його статки, якщо зваже на свої минулі і теперішні можливості, певний рівень освіти, соціальне походження, тощо.

Балансуючи між своїм «теперешнім» та «уявним», що відкривають певні ступені свободи у самореалізації, особистість мріє про можливу зміну дискурсу наративу. Лінії майбутнього у наративі-мрії межують з реальністю, але зважають на неї та шукають нагоди реалізувати її потенціальні сюжети. Навіть не будучи реалізованою у буквальному розумінні цього слова, мрія створює підґрунтя для системи смислів, цінностей, цілей та сюжетів унікального життєвого шляху. Мрія утримує певну напругу між теперішнім та бажаним майбутнім, а наративізуючи власну мрію, особистість вибудовує лінії їх «часової спадковості».

Наратив, що містить розповідь про мрію, дозволяє чіткіше формулювати її зміст і шляхи досягнення, а ототожнюючись з «головним героєм», автор здатен ідентифікувати ті особистісні риси, які є суттєвими для її здійснення. Наприклад, якщо особистість мріє про «велике кохання», то буде тримати в уяві певний образ ідеального контакту з особами іншої статі, а у наративі мрія буде змушена досить конкретно означити сюжет стосунків, які ймовірно задовольняють потребу і одночасно її конкретизують .

Таким чином мрія може бути розглянута як реалізація різних сюжетних ліній, які мають місце у теперішньому житті. Якщо особистість мріє про, наприклад, життя за кордоном, то вона з легкістю відшукає у запропонованому соціумом переліку сюжетів свої, та візьме їх на озброєння. Можливо свій наратив вона вибудує на епізодах, у яких вона відчувала себе жертвою культурного та соціального оточення (дисидента), що унеможливило її самореалізацію. Або ж це буде сюжет мандрівника, який прагне відчутти смак пригод та світ інших культур, тоді у наративі минулого буде зроблено акцент на досвіді виходу за межі свого оточення, який видався особистості значущим та насиченим позитивними емоціями. Чи, можливо, така мрія уособлює певний сюжет (міф) про принадність недосяжного: «там добре, де нас немає». Варіантів може бути безліч.

Спробуємо розрізнити також ще декілька складових футуристичного наративу: бажання та надії. Ці поняття також відносяться до ціннісної сфери особистості. Бажання – це суб'єктивно усвідомлені особистістю власні значущі потреби та шляхи їх задоволення. Бажання бувають багаточисельними, різноплановими та іноді досить неузгодженими, але саме вони складають «схему» найближчого розвитку особистості, мотивуючи її рухатися в певних напрямках, реалізувати певні сюжети.

Бажання утримують особистість у тонусі спрямованості у майбутнє. Бажання має, як правило, досить конкретний смисл, і не завжди у відкритій формі. Формулюючи, наприклад: “Я хочу їсти”, – особистість цілком зрозуміло декларує власну фізіологічну потребу, а бажання «Я хочу кохання», – потребує конкретизації (для себе і для іншого).

Бажання завжди емоційно заряджене, а інтенсивність цього заряду тісно пов'язана з можливістю бути реалізованим у поточних та віддалених життєвих сюжетах. Бажання може символізувати також початок нового сюжету, історії, або бути їх потенційним джерелом. Бажання, реалізація якого відстрочена у часі, може перетворюватися на мрію або фантазію. Бажання, – як частина наративу, історії, може свідчити про певну ситуативність мотиваційних

чинників про короткочасність життєвих планів особистості, її сценарію майбутнього. Водночас, саме бажання – це місток між теперішнім та найближчим майбутнім особистості, місце, у якому життєвий сюжет має змогу зробити багатоманітний вибір: у якому саме напрямку він буде розвиватися.

Надія також є ознакою актуалізації важливих життєвих потреб особистості, але з відтінком непевності у вірогідності їх реалізації. Особистість має надію на певний розвиток сюжету, коли не відчуває себе цілком відповідальною за його розгортання.

Надія є одним з дороговказів щодо значущого для особистості сюжету, життєвої історії. У надії величезний позитивний емоційний ресурс. Саме надія, як і вищезгадані фантазія, мрія, бажання забарвлює майбутнє у світлі кольори, стимулюючи особистість рухатися вперед, конструювати альтернативні історії та сюжети, вилучаючи ті, які відчуються як безперспективні, незадовільні. Особистість має надію – а отже відчуває у собі бажання стати героєм певного життєвого сюжету (історії), і хоча вона змушена визнати, що в цьому сюжеті є ще певні діючі особи, крім неї. Але вона тримає їх у полі зору, зважає на їх присутність та виявляє готовність шукати способи узгоджувати свою толерантність щодо свого оточення (внутрішнього та зовнішнього).

Тісно пов'язані з надією очікування та сподівання, але вони не завжди можуть бути озвучені у наративі. Очікування можуть бути зав'язкою наративу, коли певний сюжет набуває обрисів, але частіше вони відображають ті сюжети, які вже існують і розвиваються у часі (з минулого через теперішнє у майбутнє). Саме тому, що оповідач має досвід певних вчинків у минулому або взаємодії з іншими персонажами свого життєвого сценарію, він може очікувати, яким саме буде перебіг подій.

Наприклад ідентичність «я невдаха» та сценарій «щоб я не робив – все марно» будуть спроектовані у наратив майбутнього як певний прогноз розвитку подій, очікування безперспективності будь яких особистих вчинків, втрата смислу щодо вияву власної активності. Майбутнє взагалі може втрачати сенс, якщо очікування щодо нього негативні.

У таких сюжетах є й інша сторона «медалі» – вони стимулюють випробовувати себе, кидати виклик усталеному, шукаючи спосіб прожити їх творчо. «Попелюшка» може залишити мачуху напризволяще і влаштувати своє особисте життя, не чекаючи втручання примарної доброї феї. «Ромео та Джульєта» – набратися терпіння, та навчитися толерантності у ставленні один до одного. «Жебрак» - розібратися у тому, що він отримує від свого нікчемного життя, та можливо тоді відчувати бажання дати собі ради. Отже, наратив доводить, – ми і тільки ми особисто творці свого життя!

Наші очікування - це похідні від способу особистості інтерпретувати свій досвід, будувати свою ідентичність. Саме завдяки ним майбутнє вже не просто «маячить в далечині», а приймає форми, моделюється, конструюється.

Життєві плани та життєві завдання конкретизують майбутнє особистості, формують визначений дискурс її наративу. Життєвий план є стратегічною картою наративу, а життєве завдання – способом пересуватися по території, означеній цією картою[5]

Наратологія робить наголос та тих історіях, яким особистість з тих чи інших причин надає перевагу, саме вони є проектами майбутнього. В той же час особистість, створюючи історію свого життя та вибудовуючи власне майбутнє, найчастіше використовує такі засади:

По-перше – культурно – історичні контексти, з яких і для яких вона пише свої історії.

По-друге – це індивідуальний досвід (не обов'язково негативний), інтерпретуючи який, особистість приймає рішення, у якому напрямку вона буде розвивати свою ідентичність.

По-третє – це розуміння та інтерпретація досвіду інших, спроби приміряти на себе їх життєві історії.

Які **рис** наративу можна вважати **конструктивними**? Спробуємо приблизно їх означити. На нашу думку, наратив має бути:

- налаштований на розвиток ідентичності особистості, вихід її за рамки консервативних, незадовільних історій;

- визначений, але гнучкий, багатоваріантний у шляхах, формах та засобах самоздійснення;
- відкритий життєвим обставинам, до змін та коректив, які вони вносять;
- багатогранний, різноплановий, тобто такий, що передбачає різні «тексти» та історії щодо різноманітних сфер життя, але об'єднуючий їх у цілісну історію особистості;
- «діалогічний», тобто орієнтований на те, що особистість створює власну історію, поважаючи право інших також творити свою, можливо у співавторстві;
- унікальний, уособлюючий право особистості писати свою історію, не схожу на будь-яку іншу.

Пропонуючи особистості скласти **свій наратив**, ми виходимо з уявлення про те, що вона використовує для цього ***інтерпретаційні схеми***, які звично застосовує для тлумачення власного минулого та теперішнього життя.

Оскільки **наратив - це оповідь**, то нам потрібні індикатори відповідних оповідних структур у тексті. Виокремлення *сюжетної лінії* - чи не найскладніша складова, бо окрім перебігу подій «хто, що зробить, коли, у якій послідовності», сюжет містить інтерпретаційні складові: чому (мотиваційний чинник), навіщо (з якою метою), які часто не прописуються але складають смислову складову сюжету:

- Структурованість історії може бути відображена кількістю та характером зв'язків між подіями, які складають наратив особистості, деталізованість - тим, скільки обставин, персонажів включено до певної історії.
- «Насиченість» наративу - об'ємом подій, які комплектують історію,
- динамічність наративу - зміною сюжету, діючих осіб, характеру подій, ставлення до них оповідача, емоційного фону оповіді, тощо.

За характером взаємодії зі значущими іншими також можна виділити декілька можливих **форм наративу**.

Наприклад, ознакою ***діалогічного*** наративу є включеність інших осіб до реалізації важливих життєвих історій,

на противагу цьому ***монологічний*** наратив містить лише займенник «Я»,

антагоністичний наратив – протиставлення себе, своєї життєвої історії та свого майбутнього іншим, (наприклад, дисидент),

«**запозичений**» наратив – вибір історії майбутнього копіюванням життєвих історій інших, тощо.

Емоційне єство наративу визначається виокремленням застосованих у ньому описів емоційних станів, що супроводжують певні події і, як правило, обов'язково прикметниками і прислівниками.

Отже, **футуристичний, поточний, домінуючий** наративи є формою ідентичності особистості, яка «успадковує» певні способи розуміння та інтерпретації життєвого досвіду, але водночас актуалізує арсенал їх трансформації. Складовими такого наративу можуть бути фантазії, мрії, надії, очікування, проекти, плани, тощо.

Наратив майбутнього є засобом **формування нової ідентичності особистості**, шляхом вибудови її з унікальних епізодів та бажаних історій.

А от як наративна структура, оповідання розглядається ситуаційно незалежним і констатуючим для оповідача. В цьому сенсі його розглядають швидше, як ряд правил або соціальних структур. **Інструментом** для побудови наративної структури є **наративне інтерв'ю**.

Автобіографічний наратив є сюжетно-оповідним зображенням історії життєвого досвіду **окремої особистості**. За допомогою ж розповіді цих історій ми конструємо себе як частину нашого світу.

«Оповідання історій займає важливе місце в нашому повсякденному житті» - такими словами відомий голландський лінгвіст Т. Ван Дейк починає одну з глав своєї книги, присвяченої теорії оповідання.

У рамках цієї теорії формулюються структурні категорії, *правила побудови історій*, стратегії, до яких в різних соціальних контекстах прибігають люди, викладаючи ті або інші події.

Інструментами таких *правил побудови історій* є різні форми наративних інтев'ю, бесід, опитувань та інш.

§8. Наративне інтерв'ю

Методологія *нарративного* (розповідного) *інтерв'ю* Ф. Шюце отримала в німецькій традиції велику популярність, бо він спробував використати застосування в соціології здатність людей виступати в ролі оповідачів. Шюце вважає, що оповідання – це звичайний і широко поширений в повсякденному житті засіб повідомлення інших людей про те, що стосується них самих або ними пережито, тобто це - засіб для передачі інформації. Тому можна говорити про оповідання як елементарний інститут людської комунікації. [20, С.34-43]

Наративне інтерв'ю представляє собою вільне інтерв'ю, розповідь про життя без втручання з боку інтерв'юера, що задає лише загальний напрям очікуваної розповіді. Передбачається, що в ході вільного викладу в пам'яті оповідача асоціативно спливають в першу чергу ті епізоди і моменти, які мають для нього найбільшу суб'єктивну цінність, що дозволяє виявити найзмістовніші моменти конструювання його біографічного оповідання.

На теоретичні і методологічні підстави концепції нарративного інтерв'ю вплинули ідеї А.Шюц, Г.Міда, Г.Блумера. У практичному відношенні нарративное інтерв'ю утілило розробки школи Чикаго з її специфічною дослідницькою практикою (праці Р.Парка, Э.Берджеса, У.Томаса, Ф.Знанецкого, Б.Глезера і А.Штрауса, Г.Бекера та інш.) [2].

Хоча найбільшої популярності техніка нарративного інтерв'ю набула як метод біографічних досліджень, спочатку вона розроблялася Ф.Шюце у рамках соціологічного проекту Білефельдського університету (починаючи з 1975 р.) для аналізу стану справ і взаємодії між владними структурами після об'єднання муніципальних округів. Для отримання потрібної інформації він звертався до муніципальних політиків з проханням розповісти про міру їх включеності в події, пов'язані з подібним об'єднанням. З цих оповідань вдавалося дізнатися про складнощі, що виникають в ході реорганізації, більше, ніж при використанні цілеспрямованих питань [3]. Піддаючи перехресному порівнянню матеріали нарративних інтерв'ю, проведених з різними політиками, Ф.Шюце виявив, що така процедура допомагає порівнювати висновки самих соціологів,

отримані на основі формальних елементів (наприклад про невпевненість, що з'являється в судженнях, про відхід від детального розгляду тих або інших тем), що містяться в текстах, з висновками, ґрунтованими на судженнях інших авторів.[20, С.34-43]

З початку 1980-х рр. техніка нарративного інтерв'ю стала активно використовуватися у біографічних дослідженнях. Вони проводилися серед таких груп населення, як безробітні, бездомні, пацієнти психіатричних клінік, представники різних професійних співтовариств, учасники Другої світової війни і так далі. [20, С.34-43]

Однією з важливих *теоретичних передумов нарративного інтерв'ю* є володіння кожною людиною в повсякденному житті інтуїтивною компетентністю відносно правил побудови розповіді. Такого роду компетентність служить оповідачеві гарантом, що його оповідання будуть зрозумілі потенційному слухачеві. Одне з головних завдань нарративної методології - прояснення елементів цієї компетентності.

Для етапу збору даних у *нарративному інтерв'ю* розроблена спеціальна стратегія.

Біографічне нарративне інтерв'ю складається з **трьох** етапів:

1-й етап: початок інтерв'ю і основна розповідь. Дослідник коротко формулює прохання або загальне питання («нарративний імпульс», мета якого – стимулювати опитуваного до біографічного оповідання. Немає ніяких універсальних рецептів відносно того, яким має бути цей «імпульс». Єдина обмежуюча умова – прохання або питання не повинні зачіпати приватних або неприємних для опитуваного тем. Х.Херманс наводить наступний приклад «нарративного імпульсу» : «Я хотів би попросити Вас розповісти історію Вашого життя. Краще всього, якщо Ви почнете з моменту Вашого народження, з того часу, коли Ви були дитиною, і розповісте потім про все, що з Вами відбувалося аж до теперішнього часу. Ви можете говорити навіть про деталі, оскільки мене цікавить все, що важливо для Вас самого» [46, с.183].

Після того, як опитуваний «вплутався» в розповідь, функція інтерв'юера зводиться до ролі слухача і стимулювання продовження оповідання кивками голови і звичайними для зацікавленого слухача репліками : «гм-гм», «Що було далі?» і так інш.. Пасивна роль інтерв'юера дозволяє оповідачеві найбільшою мірою сконцентруватися на своєму життєвому досвіді.

У разі, якщо автор закінчує оповідання, кажучи: «Ось це, мабуть, – все.», чи іншим подібним способом дає зрозуміти, що він закінчив, інтерв'юер повинен спробувати поставити нове питання або сформулювати нове прохання. Питання не повинні ставити оповідача перед необхідністю аргументації і оцінки описаних подій. Їх мета - стимулювати розповідь про періоди життя, які або були недостатньо освітлені, або взагалі залишилися не зачепленими.

Окрім цього на першому етапі інтерв'юерові слід уважно стежити за ходом оповідання і запам'ятовувати: послідовність подій, імена персонажів, що вводяться, тимчасові, фактичні і логічні невідповідності, пропуски в оповіданні – з тим, щоб використати ці моменти в другій фазі інтерв'ю.

2-й етап: «фаза нарративних розпитувань». Оповідачеві задаються питання про події, згадані ним раніше у своїй історії. Знову не йдеться про оцінки і аргументацію. Інтерв'юер тільки «торкається» перерваних ліній розповіді, малозрозумілих для нього місць і пропонує автору розповіді доповнити або прояснити їх.

3-й етап: завершальна частина. Опитуваний отримує слово як «теоретик», розвиваючи аргументацію, даючи оцінки і пояснення з приводу подій свого життя. Таким «теоретичним» резюме інтерв'ю завершується.

Після проведення серії нарративних інтерв'ю дослідник робить обробку і інтерпретацію отриманого матеріалу. Оскільки усі інтерв'ю обов'язково записуються на аудіоплівку, етапи збору і обробки даних опосередкують процедурою того, що розшифровували записи.

Процедура аналізу цих біографічних нарративних інтерв'ю включає шість етапів або кроків [20, С. 34-43].

Початкова передумова аналізу полягає в тому, що власне, **нарративним** (що безпосередньо оповідає про події) і **ненарративним** (що містить

аргументацію, описи, оцінки і так далі) фрагментам надається різне значення. Чисто нарративна структура оповідання розглядається як ситуаційно незалежна і конституативна для самоідентичності оповідача. Це розділення покладене в основу процесу аналізу.

1-й крок: формальний аналіз тексту. Він полягає у видаленні з первинного тексту всіх ненаративних пасажів і фрагментів і розбитті «чистого» тексту на формально послідовні частини. Під формальними частинами маються на увазі шматки цілісної розповіді, в яких говориться про події, що мали свій початок, тривали деякий час і завершилися.

2-й крок: змістовний структурний опис самостійних, не пересічних в часі етапів життєвого шляху. Виділяються вищі точки ситуацій, колізій, драматичні поворотні пункти або поступові зміни. Результатом структурного опису є судження з приводу окремих біографічних етапів.

3-й крок: «аналітична абстракція». Результати структурного опису (судження з приводу окремих етапів життєвого шляху) відділяються від специфіки і конкретики цих етапів, і на підставі порівняння таких абстрагованих суджень виробляється загальна для окремої біографії «формула», в якій виражена домінуюча структура біографічних процесів і життєвого досвіду.

4-й крок: «аналіз знань». До аналізу притягуються раніше відсічені ненаративні фрагменти, що містяться як в самому оповіданні, так і в завершувальній «теоретичній» фазі інтерв'ю. Вибираються і систематично аналізуються виконувані ними функції: орієнтації, виправдання, витіснення і так далі. Не знаючи подієвого ряду, було б неможливо визначити значення, яке мають ті або інші висловлювання, що є продуктом «теоретичної» діяльності особистості.

Всі чотири згадані вище етапи аналізу здійснюються усередині кожної окремої біографії. Тільки з п'ятого кроку інтерпретації розпочинається порівняльний аналіз різних біографій.

5-й крок: порівняльний аналіз з використанням стратегій «мінімального» і «максимального» контрасту. Згідно першої, у різних людей передусім виділяються всі дані збігу, схожості і відповідності структурі біографічних процесів. Стратегія максимального контрасту націлена на пошук тих загальних характеристик, які об'єднують на чисто формальному рівні різні за змістом біографічні епізоди.

Реалізація останньої стратегії призводить до утворення (чи розширення) системи категорій, що описують *базові* характеристики біографічних процесів і структур.

6й -крок: побудова теоретичної моделі. Вона дає відповідь на головне питання досліджень, наприклад про те, які найбільш типові біографічні процеси характерні для людей похилого віку, підліткового віку; для спеціалістів різних галузей виробництва; для митців, музикантів, письменників і т.д.

Залежно від схеми, по якій ведеться інтерв'ю, розрізняють два види: *стандартизоване* і *нестандартизоване*. Кожен з цих видів відрізняється своїми перевагами і недоліками.

Нестандартизоване інтерв'ю припускає можливість варіювання послідовності, формулювань, числа питань, що ставляться, і відрізняється від стандартизованого більшою гнучкістю. В той же час останнє забезпечує велику порівнянність інформації і оперативність при узагальненні результатів. Гідністю стандартизованого інтерв'ю є можливість залучати до його проведення осіб без спеціальної дослідницької підготовки. При його проведенні не слід запитувати про те, про що можна дізнатися з форм статистичної звітності і інших документів.

Важливо вибрати слухний час і місце проведення інтерв'ювання. Це допоможе виявити істинні думки опитуваних, іноді стримувані неприйнятними для них умовами проведення опитування. До них можна віднести присутність інших осіб, дефіцит часу і тому подібне. У цих випадках вони можуть висловлювати не свою особисту думку, а ховати його за найбільш поширеним кліше. Важливо також створити дружню атмосферу опитування.

Ще один з *методів аналізу наративу* є **опитування – бесіда**, що передбачає пряме або непряме отримання відомостей шляхом мовного спілкування. Організовується з метою з'ясування індивідуальних особливостей людини (мотиваційною і емоційною сферами знань, переконань, відношення до середовища, до колективу і т. п.). Бесіда поєднується з іншими методами біографічно-наративного дослідження : із спостереженням, анкетуванням, експериментом і інш.

Результати, отримані методом бесіди, не підлягають статистичній обробці. По них можна лише в загальному вигляді судити про **вираженість** досліджуваної ознаки. Результати бесіди в комплексному дослідженні носять попередній характер і мають бути зіставлені з результатами інших методів, таких як спостереження, експеримент, контрольні роботи, інш..

Життєві плани та життєві завдання конкретизують майбутнє особистості, формують визначений дискурс її наративу. Життєвий план є стратегічною картою наративу, а життєве завдання – способом пересуватися по території, означеній цією картою.

§7. Рефлексія професійного «Я» в наративі педагога

В основі будь-якої без винятку теорії нарації є комунікація, рецепція і пізнання. Тому той спосіб, яким ми вивчаємо наратологію, залежить від того, що ми беремо за наш відправний пункт: структуралізм, герменевтику, чи конструктивізм. Отже, *когнітивні теорії* можуть *забезпечити теорію комунікації* для основ наратології, адже **нарація передбачає комунікацію, комунікація передбачає сприймання, а сприймання передбачає пізнання.**

Головним у **теорії пізнання** є питання про відношення знання про світ до, власне, світу, чи спроможна наша свідомість (мислення, відчуття, уявлення) давати адекватне відображення дійсності.

Процес пізнання, будучи процесом активного творчого відтворення дійсності у **свідомості** людини в результаті її діяльного предметно-практичного

відношення до світу можливий лише при **взаємодії людини з явищами дійсності**.

Наша дійсність конструюється із життєвих ситуацій на підставі особистісного досвіду. Цей процес визначається як осмислення життєвої ситуації і сприйняття її на особистісному рівні. Він завжди внутрішній, і об'єктивується через певні культурно задані наративи. Як зазначав Альфред Шюц, «досвід є наслідком біографічної артикуляції життєвих планів, які зумовлюються ієрархією інтересів у кожній окремій релевантній ситуації.»

Формування особистості здійснюється по трьох основних напрямках:

- діяльність;
- спілкування;
- свідомість.

У *структурі свідомості* виділяють два шари *свідомості* (по В. П. Зінченко):

- Буттєва свідомість (свідомість для буття), що включає в себе:
 - 1) біодинамічні властивості рухів, досвід дій, 2) чуттєві образи.
- Рефлексивна свідомість (свідомість для свідомості), що включає в себе:

1) значення, 2) зміст. [21]

Вінцем розвитку *свідомості* є формування *самосвідомості*, яка дозволяє особі не лише відбивати зовнішній світ, але, виділивши себе у цьому світі, *пізнавати* свій внутрішній світ, *переживати його* і певним чином відноситися до себе. Мірилом для людини в її відношенні до себе являються, передусім, інші люди. Кожен новий соціальний контакт міняє її уявлення про себе, робить її багатограннішим. Свідома поведінка є не стільки проявом того, яка людина насправді, скільки – результатом уявлень людини про себе, що склалися на основі спілкування з її оточенням.

Усвідомлення себе як цілісної особистості припускає *внутрішню* цілісність особи, яка, незалежно від ситуацій, що міняються, здатна при цьому залишатися сама собою.

Головна функція *самосвідомості* - зробити доступними для особистості мотиви і результати її вчинків і дати можливість зрозуміти, яка вона є насправді, оцінити себе; якщо оцінка виявиться незадовільною, то вона може або зайнятися самовдосконаленням, саморозвитком, або, включивши захисні механізми, витіснити ці неприємні відомості, уникаючи травмуючого впливу внутрішнього конфлікту.

В ході соціалізації розширюються і поглиблюються зв'язки спілкування особистості з людьми, групами, суспільством в цілому, відбувається становлення в людині образу його «Я». Образ «Я», або самосвідомість, не виникає у людини відразу, а складається поступово упродовж його життя під впливом численних соціальних впливів і включає 4 компоненти:

- свідомість як відмінність себе від решти світу;
- свідомість «Я» як активного початку суб'єкта діяльності;
- свідомість своїх психічних властивостей, емоційні самооцінки;
- свідомість як соціально-моральна самооцінка, самоповага, яка формується на основі накопиченого досвіду спілкування і діяльності.

Відчуття людиною своєї неповторності підтримується безперервністю його переживань в часі: пам'ятає про минуле, переживає сьогодні, має надії на майбутнє. ***Безперервність таких переживань*** і дає людині можливість інтегрувати себе в єдине ціле.

Таким чином, ***самосвідомість*** включає:

- самопізнання ;
- самовідношення.

Найбільш відома в сучасній науці модель структури самосвідомості запропонована **К.Г. Юнгом** і заснована на протиставленні усвідомлюваних і неусвідомлюваних елементів людської психіки. Юнг виділяє два рівні її самовідображення. [56]

Перший – суб'єкт усієї людської психіки – «самозвеличання», яке персоніфікує як свідомі, так і несвідомі процеси.

Другий рівень – форма прояву «самозвеличання» на поверхні свідомості, усвідомлюваний суб'єктом, свідоме «Я».

Коли людина думає: «Я знаю себе», «Я відчуваю, що я втомився», «Я ненавиджу себе», то в цьому випадку він являється одночасно і суб'єктом і об'єктом. Незважаючи на ідентичність «Я»-суб'єкта і «Я»-об'єкту, все ж необхідно їх розрізнити – прийнято називати першу сторону особи «Я», а другу – «самозвеличанням». Гуманістична психологія розглядає самозвеличання як цілеспрямованість усієї особи на здійснення **максимуму** потенційних **можливостей** особистості.

Для самосвідомості найбільш значущо стати самим собою, залишитися самим собою і уміти підтримувати себе у важких станах.

У структурі самосвідомості можна виділити **4** рівні:

- **безпосередньо-чуттєвий рівень** - самовідчуття, самопереживання психосоматичних процесів в організмі і власних бажань, переживань, станів психіки, в результаті чого досягається проста самоідентифікація особи;
- **цілісно-образний, особовий рівень** - усвідомлення себе як діяльного початку, проявляється як самопереживання, самоактуалізація, негативна і позитивна ідентифікація і підтримка аутоідентичності свого «Я»;
- **рівень рефлексії, інтелектуально-аналітичного** - усвідомлення особистістю змісту власних розумових процесів, в результаті можливе самостереження, самоосмислення, самоаналіз, саморефлексія;
- **цілеспрямовано-діяльний рівень** - своєрідний синтез трьох розглянутих рівнів, в результаті виконуються регулятивно-поведінкові і мотиваційні функції через численні форми самоконтролю, самоорганізації, саморегламентации, самовиховання, самовдосконалення, самооцінки, самокритики, самопізнання, самовираження.

Інформаційне наповнення структур самосвідомості пов'язане з двома механізмами його діяльності : уподібненням, **ототожненням** себе з кимось або чимось і **інтелектуальним** аналізом свого «Я» .

Вцілому, можна виділити **три пласти свідомості** людини :

- відношення до себе;
- відношення до інших людей;
- очікування відношення інших людей до себе.

На думку **Л.Д. Столяренко**, в сучасній науці існують різні точки зору на генезис самосвідомості. Традиційним є розуміння **самосвідомості** як початкової генетично **первинної форми людської свідомості**, що ґрунтується на самовідчутті, самосприйнятті людини собою, коли ще в ранньому дитинстві формується у дитини цілісне уявлення про своє фізичне тіло, про розрізнення себе і всього іншого світу. Виходячи з концепції «первинності» вказується, що здатність до самопереживання виявляється особливою універсальною стороною самосвідомості, яка його породжує.[49]

Існує і протилежна точка зору, (**Рубінштейн**) згідно якої **самосвідомість** - **вищий вид свідомості**, що виник як результат розвитку свідомості. Несвідомість народжується з самопізнання, з «Я», а самосвідомість виникає в ході розвитку свідомості особи.

Ще одна точка зору виходить з того, що усвідомлення зовнішнього світу і **самосвідомість** **виникли і розвивалися одночасно**, єдино і взаємообумовлено. У міру об'єднання «предметних» відчуттів складається уявлення людини про зовнішній світ, а в результаті синтезу самовідчуття – про самого себе.

У онтогенезі самосвідомості можна виділити два основні етапи: на першому етапі формується схема власного тіла і формується «почуттєве Я». Потім, у міру вдосконалення інтелектуальних можливостей і становлення понятійного мислення **самосвідомість** досягає рівня **рефлексії**, завдяки чому людина може осмислювати свою відмінність в понятійній формі.

Тому **рівень рефлексії** індивідуальної **самосвідомості** завжди залишається внутрішньо пов'язаним з афектним самопереживанням.

В різних психологічних теоріях автори по-різному розглядають рівень **рефлексії індивідуальної самосвідомості** як граничні смисли саморозвитку. Так, **А.Адлер** вбачав мету саморозвитку в самоствердженні особистості, для

Ш.Бюллер саморозвиток – це гармонізація особистості, *узгодженість її внутрішнього світу*. **К.Роджерс** вбачав саморозвиток в русі до **повного знання себе і свого внутрішнього досвіду**. **В.Франкл** стверджує, що **саморозвиток – це реалізація життєвих смислів та сенсу життя**.

В процесі пошуку смислу людина відкриває для себе такі *цінності*, як творчість, свобода думки, добро, любов, захист власної гідності.

Рефлексія визначається як: пояснювальний принцип розвитку пізнавальних процесів, механізм самосвідомості, специфічний вид пізнання, рівень ієрархічно організованого мислення та механізм саморозвитку особистості, механізм виникнення нової діяльності, процес створення віртуальних світів і умова досягнення свободи особистості, метасистемний рівень організації психіки, на якому вона стає сама для себе предметом власної регуляції. Огляд підходів до розуміння явища рефлексії у психологічній науці дозволяє здійснити такі узагальнення. **Рефлексія** розглядається як *функція свідомості, спрямованої на самопізнання певних перешкод*, що виникають у предметній діяльності, соціально- психологічній взаємодії або проблемній ситуації. Ця функція активується внаслідок загострення внутрішніх і зовнішніх суперечностей, за наявності когнітивного конфлікту й забезпечує зміну позиції особистості до себе як суб'єкта пізнання, діяльності й спілкування. **Продуктом рефлексії** є пошук і створення особистістю нових смислів, цінностей як якісних складових самосвідомості особистості, що істотно змінюють її ставлення до себе, до інших і предметної ситуації. **Результатом рефлексії** є особистісний розвиток, формування суб'єктності як творчого ставлення до життєвого шляху. Визначені положення про природу рефлексії стали теоретичною основою для розуміння особливостей **рефлексії педагога** в професійній діяльності.

Діяльність вчителя є мета діяльністю відносно діяльності учня. Процес кооперації діяльності вчителя й учня забезпечує не тільки досягнення спільної мети, але є умовою розвитку саморегуляції та самозміни особистості учня та вчителя. З позиції метапідходу до розуміння природи *педагогічної діяльності*, рефлексія та рефлексивні процеси включені в усі її компоненти. Так, вони

виявляються: у розробці предметного змісту діяльності учнів, що потребує, з одного боку, визначення змісту навчального матеріалу, з іншого – відображення вікових та індивідуальних особливостей його сприймання та засвоєння учнями; побудови форм спільної діяльності під час опанування основних дидактичних завдань; усвідомлення педагогом власної діяльності, коли сама діяльність виступає для вчителя як спеціальний предмет аналізу, осмислення та оцінки.

Необхідність *рефлексивного ставлення до власної діяльності* викликана тим, що індивідуальна діяльність *вчителя* набуває результативності лише в загальній системі навчально-виховної роботи школи, ВУЗа як соціального інституту. **Педагогічна рефлексія вчителя** забезпечує як об'єктивацію власного досвіду, так і розуміння досвіду інших.

Отже, аналітичний огляд поглядів на сутність рефлексії в педагогічній діяльності показав неоднозначність розуміння її змісту, функцій, феноменології. Невідповідність у оцінках щодо рефлексії є наслідком різних теоретичних моделей структури педагогічної діяльності та особистості вчителя. Так, рефлексія розуміється як: окрема властивість особистості; педагогічне вміння; функціональний компонент педагогічної діяльності; вияв професійної самосвідомості педагога; принцип організації педагогічної діяльності як метадіяльності.

у широкому розумінні педагогічна рефлексія вчителя – система мовно-мисленнєвих процесів, що забезпечують функціонування професійної самосвідомості, реалізацію цілей навчання, виховання в системі педагогічної взаємодії. Педагогічна рефлексія виявляється в рефлексивних позиціях як станах самосвідомості, спрямованих на відображення власних дій, переживань та дій і переживань інших суб'єктів педагогічної взаємодії. Ці стани пов'язані з наявністю когнітивного конфлікту або гострого протиріччя, яке унеможливорює реалізацію педагогічних цілей наявними способами та знаннями. Функція рефлексії полягає у переосмисленні педагогом своїх стратегій і прийомів педагогічної взаємодії. Результатом цього переосмислення є не тільки вибір

суб'єктивно нових технологічних прийомів і педагогічної взаємодії, але й зміна ставлення як до учнів, так і до власної особистості. Отже, *рефлексія вчителя є своєрідним інструментом для визначення обмежень у прояві «самості» вчителя в системі професійної діяльності*. Іншими словами, функція рефлексії виявляється у стимуляції процесу професійної ідентичності особистості вчителя. За допомогою *рефлексії вчитель має змогу не тільки зрозуміти межі власного професійного досвіду, але й визначити його цінність для себе та педагогічної спільноти*.

Рефлексивні процеси забезпечують інтеграцію суб'єктних просторів буття особистості вчителя як суб'єкта діяльності, відносин і пізнання, обумовлюють цілісність професійного «Я», сприяють становленню професійної самосвідомості. У ситуаціях, які мають суттєві перешкоди в реалізації професійних завдань, *рефлексія* забезпечує пошук нового смислу та формування нових цінностей, що дозволяють долати професійні деформації, сприяють формуванню нових суб'єктних якостей педагога, є фактором професійного розвитку.

Другий рівень педагогічної рефлексії виявляється у здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в організації навчально-виховного процесу. Важливою ознакою цього рівня педагогічної рефлексії є готовність учителя переосмислювати професійно-особистісні цінності у вимірі духовних і соціокультурних цінностей. На цьому рівні *професійна діяльність асоціюється з образом життя та повною самоактуалізацією особистості*. Діяльність учителя має творчий характер, він виступає як автор власної технології організації начально-виховного процесу, що акумулює досягнення передового педагогічного досвіду та сприяє вияву всіх потенційних можливостей особистості учня. Труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань вчитель сприймає як можливість самозмін і самовдосконалення. Саме цей рівень педагогічної рефлексії дозволяє виявити особистісний потенціал учителя та забезпечити оптимальні умови для педагогічної творчості. Отже, розуміння сутності педагогічної діяльності як кооперації діяльностей суб'єктів навчально-

виховного процесу та визначення їх взаємодії як центрального елемента цієї кооперації дозволяє розглянути педагогічну рефлексію як систему процесів, що забезпечують аналіз цілей, завдань, способів, прийомів і предметного змісту самої педагогічної діяльності, викликають трансформацію особистісного ставлення до себе та інших учасників педагогічної взаємодії. Педагогічна рефлексія активізується за наявності когнітивного конфлікту або гострого протиріччя, яке унеможлиблює реалізацію педагогічних цілей учителем наявними способами та знаннями. *Рефлексивні процеси забезпечують усвідомлення обмежень і перешкод в організації власної діяльності та викликають самозміни й саморозвиток особистості.*

Базова функція педагогічної рефлексії виявляється в *стимуляції процесу професійної ідентичності особистості вчителя*. За допомогою рефлексії вчитель має змогу не тільки зрозуміти межі власного професійного досвіду, але й визначити його цінність для себе та педагогічної спільноти. Рефлексивні процеси забезпечують інтеграцію суб'єктних просторів буття особистості вчителя, сприяють становленню професійної самосвідомості. Педагогічна рефлексія забезпечує пошук нового смислу та формування нових цінностей, що дозволяє вчителю долати професійні деформації, є фактором його професійного розвитку. *Рівень розвитку педагогічної рефлексії характеризується її рангом і визначається сформованістю професійної самосвідомості педагога. Педагогічна рефлексія має зв'язок із ціннісно-смисловим ставленням до професійної діяльності як до засобу, цілі або цінності та виявляє міру прояву суб'єктності вчителя в професійній сфері.*

Особистість по-різному ставиться до проблеми керуванням саморозвитком: від наполягання на власній непричетності щодо подій власного життя до прийняття повної відповідальності за мету свого розвитку. На думку **М.Й. Боришевського**, психологічні механізми саморозвитку найтісніше пов'язані із самосвідомістю особистості. Ця думка перегукується з поглядами **С.Д. Максименка**, який розглядає самосвідомість як важливий чинник у

формуванні особистості, що проходить шляхом самопостереження, самооцінки та самоаналізу. [11, С.144-150]

Ми *саморозвиток* розглядаємо як процес, що включає в себе **усвідомлення та прийняття власного досвіду та власної особистості**. Таке усвідомлення, зокрема, може відбуватися в процесі породження *наративу*, в якому відображена історія життя особистості.

Одним із **видів наративу**, в процесі конструювання якого може здійснюватися саморозвиток особистості, є **автобіографія**. В сучасних дослідженнях автобіографічна пам'ять розглядається як основа самосвідомості особистості, її «Я-концепції» (за В.В.Нурковою), її значення полягає в здатності людини фіксувати і зберігати такі події, які вона усвідомлює як частину власної історії (Б.Росс).

Корифей української педагогіки В. Сухомлинський свого часу сказав: «Однією з найсерйозніших хиб нашої шкільної практики є те, що, навчаючи дітей, працює переважно вчитель».

На сучасному етапі набула актуальності *педагогіка співпраці* й толерантності, завдяки якій учитель і учень можуть відчувати себе самодостатніми особистостями і бути готовими до співпраці.

Метою сучасного навчання, на нашу думку, є формування особистості не з енциклопедично розвинутою пам'яттю, а з гнучким розумом, з швидкою реакцією на все нове, з повноцінними, розвинутими потребами подальшого пізнання та самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками й творчими здібностями. Учитель сьогодні – це той, хто допомагає знайти власну правду, допомагає розвивати самоаналіз, самосвідомість, рефлексію.

Інакше кажучи, вчитель сьогодні не тільки навчає і виховує, а й адаптує учня до подальшого життя у сучасному соціумі.

«Сьогодні ставиться задача максимального розкриття потенціалу кожної людини, його розвитку. Формування людини як суб'єкта суспільного життя, підготовки її до постійного вдосконалення, саморозвитку та самореалізації. Технології навчання повинні бути такими, щоб мати можливість реалізації

індивідуально-орієнтованого підходу в підготовці вчителя до його професійної діяльності, адже професійна діяльність, компетентність, а пізніше – педагогічна майстерність і творчість можливі лише на індивідуально-творчому рівні самореалізації особистості. Саме тому проблема індивідуалізації підготовки вчителя, її розвиваючий характер повинні розглядатися на першому плані – як пріоритетна тенденція в питанні вдосконалення системи освіти взагалі та професійно-педагогічної підготовки вчителя зокрема. Останній як теоретично, так і практично має бути здатним до аналізу своїх професійних можливостей і на цій основі вибудувати програму своїх дій щодо підвищення свого професійного рівня на всіх етапах діяльності.»[47, С.33]

Адекватне уявлення про себе як про суб'єкта професійної діяльності справедливо вважається не лише одним із найважливіших аспектів професіоналізму, елементом загальної професійної культури спеціаліста, а й запорукою його психічного здоров'я та особистісного зростання. [33, С. 2]

Ці уявлення, як основний компонент професійної самосвідомості особистості, знаходять вияв у різних формах його комунікативної діяльності, зокрема, в **нарративі** як оповіді про своє професійне життя та професійний досвід.

У рамках цієї теорії формулюються структурні категорії, правила побудови історій, стратегії, до яких в різних соціальних контекстах прибігають люди, викладаючи ті або інші події.

Відображення **професійної самосвідомості педагога в його нарративі** – певною мірою нова сфера наукових досліджень. Це відображення викликає інтерес, насамперед, з огляду на функції самого нарративу як інтерпретаційної канви, на основі якої професійний досвід особистості певним чином організується, структурується, осмислюється. Осмислення неминуче чинить вплив, зокрема, і на рефлексію педагогом його професійного «Я».

Узагалі, самосвідомість виявляється в самопізнанні, емоційно-ціннісному ставленні до себе та саморегуляції поведінки. Професійна самосвідомість, на думку, наприклад, Є. О. Клімова, охоплює:

- усвідомлення своєї належності до певної професійної спільноти;
- знання ступеня своєї відповідності професійним еталонам;
- знання про свої сильні і слабкі сторони, шляхи самовдосконалення;
- знання своїх способів успішної діяльності, індивідуального стилю професійної діяльності;
- знання про ступінь свого визнання в професійній групі;
- уявлення про своє майбутнє в професії [25].

Ми досліджуємо особливості **усвідомлення** та *інтерпретації* педагогами свого професійного досвіду, причому професійний досвід розглядається не вузько – як досягнута педагогічна компетентність, а широко – як багатоманітно закодована в ментальному просторі особистості історія його буття в професійному контексті. Вважалося, що розуміння цього особистісного професійного досвіду детермінується інтерпретаційними рамками мови, культурними нормами, метанаративами конкретної епохи, здатністю суб'єкта до рефлексії. [3, С.34-43]

Здатність особистості до продуктивного самовираження, – наголошує І.А. Зязюн, – значною мірою визначається її рефлексуванням, особливо в реалізації функції проблематизації, самооб'єктивації, виявлення особистих смислів, побудови образу «Я-концепція», і підкреслює при цьому необхідність ставити і вирішувати завдання управління рефлексією, а отже – виробляти методіку такого управління [23, С.5].

Рефлексія вчителя – це процес пізнання ним самого себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань у зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю, роздуми про самого себе як про особистість, усвідомлення того, як тебе сприймають й оцінюють учні, колеги, інші оточуючі [18, С.196].

Самовдосконалення найчастіше спонукається прагненням перевершити себе сьогоденного, домогтися більш високих результатів, підвищити свою майстерність, набути значимих для себе якостей особистості. Це постійна

робота над собою з метою позитивної зміни, наближення до певного ідеалу «Я», реалізація тенденції до особистісного зростання.

Так, на основі досліджень **В. Г. Маралова** [32] можна виділити такі етапи, що включають рефлексію, яка спонукає до професійного становлення, самопізнання й самовизначення самоаналіз власної особистості, діяльності й спілкування;

- у ході самопізнання прояснюється уявлення про себе, про свої сильні й слабкі сторони;
- формування ідеального образу «Я» за допомогою залучення механізмів самопрогнозування;
- формулювання програми саморозвитку, у якій визначається порядок і послідовність дій педагога щодо самовдосконалення, час, умови, прогножуються результати, способи та прийоми самовиховання й самоосвіти;
- реалізація цієї програми;
- контроль та оцінка ефективності проведеної роботи з внесенням коректив у подальшу роботу над собою щодо свого професійного розвитку. [24]

Адже, як пишуть Е. Ф. Зеєр і Е. Е. Симанюк, визначення місця і ролі професії в контексті всієї життєдіяльності людини – це визначення смислу професії, під впливом якого і формується професійна «Я-концепція» [22].

На думку В. Слободчикова, проблема рефлексії є проблемою визначення свого способу життя. [46, С. 181] Автор розрізняє два основних способи існування людини. По-перше, життя як природний процес, у середині якого знаходиться людина і її активність регулюється *зовнішньою рефлексією*, котра формує феноменологічний план свідомості, заповнений продуктами колективної свідомості, що усвідомлюються як зміст свого «Я». По-друге, життя, в якому людина виходить за межі його безперервного процесу, де свідомість активується *внутрішньою рефлексією*. С. Рубінштейн так описує роль рефлексії в такому способі життя: «Вона ніби зупиняє неперервний процес життя і виводить людину за його межі. Людина наче займає позицію над життям. Це вирішальний поворотний момент. Тут починається або шлях до

душевної спустошеності, нігілізму, морального скептицизму, цинізму (або в менш гострих формах до моральної нестійкості), або інший шлях – до побудови морального людського життя на новій, свідомій основі. З появою рефлексії пов'язане філософське осмислення життя» [44, С. 348]

Творчий процес вимагає від людини адекватного рефлексивного способу здійснення «Я», виходу за межі себе, мобілізації ціннісних та інтелектуальних ресурсів. Розв'язання проблемної ситуації та подолання когнітивного конфлікту можливі за рахунок створення особистісно - інтелектуальної цілісності «Я». Тобто творчий процес передбачає переосмислення людиною як образів предметної ситуації задачі, так і образів особистості, з якими ототожнює себе «Я» під час переживання конфлікту. Результатом цього процесу є виникнення нових психічних утворень, пов'язаних із продуктивною самозміною і саморозвитком. І. Семенов і С. Степанов зазначають, що такий підхід дозволяє розуміти *рефлексію як процес переосмислення*. Залежно від предмету переосмислення розрізняється *інтелектуальна й особистісна рефлексія*. [45]

В процесі пошуку смислу людина відкриває для себе такі цінності, як творчість, свобода думки, добро, любов, захист власної гідності.

Рефлексія визначається як: пояснювальний принцип розвитку пізнавальних процесів, механізм самосвідомості, специфічний вид пізнання, рівень ієрархічно організованого мислення та механізм саморозвитку особистості, механізм виникнення нової діяльності, процес створення віртуальних світів і умова досягнення свободи особистості, метасистемний рівень організації психіки, на якому вона стає сама для себе предметом власної регуляції. Огляд підходів до розуміння явища рефлексії у психологічній науці дозволяє здійснити такі узагальнення:

Рефлексія розглядається як функція свідомості, спрямованої на самопізнання певних перешкод, що виникають у предметній діяльності, соціально- психологічній взаємодії або проблемній ситуації. Ця функція активується внаслідок загострення внутрішніх і зовнішніх суперечностей, за

наявності когнітивного конфлікту й забезпечує зміну позиції особистості до себе як суб'єкта пізнання, діяльності й спілкування.

Продуктом рефлексії є пошук і створення особистістю нових смислів, цінностей як якісних складових самосвідомості особистості, що істотно змінюють її ставлення до себе, до інших і предметної ситуації.

Результатом рефлексії є особистісний розвиток, формування суб'єктності як творчого ставлення до життєвого шляху. Визначені положення про природу рефлексії стали теоретичною основою для розуміння особливостей рефлексії педагога в професійній діяльності.

Процес діяльності вчителя й учня забезпечує не тільки досягнення спільної мети, але є умовою розвитку саморегуляції та самозміни особистості учня та вчителя. З позиції такого підходу до розуміння природи педагогічної діяльності, *рефлексія та рефлексивні процеси* включені в усі її компоненти. Так, вони виявляються: у розробці предметного змісту діяльності учнів, що потребує, з одного боку, визначення змісту навчального матеріалу, з іншого – відображення вікових та індивідуальних особливостей його сприймання та засвоєння учнями; побудови форм спільної діяльності під час опанування основних дидактичних завдань; усвідомлення педагогом власної діяльності, коли сама діяльність виступає для вчителя як спеціальний предмет аналізу, осмислення та оцінки. Ю. Кулюткин зазначає, що необхідність рефлексивного ставлення до власної діяльності викликана тим, що індивідуальна діяльність вчителя набуває результативності лише в загальній системі навчально-виховної роботи школи як соціального інституту. Педагогічна рефлексія вчителя забезпечує як об'єктивацію власного досвіду, так і розуміння досвіду інших [35, с. 77-78]

Отже, аналітичний огляд поглядів на сутність рефлексії в педагогічній діяльності показав неоднозначність розуміння її змісту, функцій. Невідповідність у оцінках щодо *рефлексії* є наслідком різних теоретичних моделей структури педагогічної діяльності та особистості вчителя. Так, *рефлексія* розуміється як: окрема властивість особистості; педагогічне вміння;

функціональний компонент педагогічної діяльності; вияв професійної самосвідомості педагога; принцип організації педагогічної діяльності як метадіяльності. На нашу думку, вихідною позицією щодо розгляду *педагогічної рефлексії* є розуміння сутності педагогічної діяльності як кооперації діяльностей суб'єктів навчально-виховного процесу, результатом якої є становлення їх суб'єктності (С. Рубінштейн, Г. Щедровицький, Ю. Кулюткин).

Провідна роль у організації взаємодії в педагогічній ситуації належить педагогу. Спираючись на результати теоретико-експериментальних досліджень [35; 17], ми розглядаємо рефлексивні позиції педагога як особистісне утворення, яке забезпечує осмислення функцій, пов'язаних із предметним змістом самої діяльності (гностичної, навчальної, виховної, соціально-педагогічної, самоосвітньої) та визначає функціонування ціннісно-сислової сфери особистості, яка виявляється в системі її ставлень до професійної діяльності.

Таким чином, у широкому розумінні **педагогічна рефлексія вчителя – система мовно-мисленнєвих процесів, що забезпечують функціонування професійної самосвідомості, реалізацію цілей навчання, виховання в системі педагогічної взаємодії.** Педагогічна рефлексія виявляється в рефлексивних позиціях як станах самосвідомості, спрямованих на відображення власних дій, переживань та дій і переживань інших суб'єктів педагогічної взаємодії. Ці стани пов'язані з наявністю когнітивного конфлікту або гострого протиріччя, яке унеможлиблює реалізацію педагогічних цілей наявними способами та знаннями. **Функція рефлексії** полягає у *переосмисленні педагогом своїх стратегій і прийомів педагогічної взаємодії.* Результатом цього переосмислення є не тільки вибір суб'єктивно нових технологічних прийомів і педагогічної взаємодії, але й *зміна ставлення як до учнів, так і до власної особистості.* Отже, *рефлексія вчителя* є своєрідним інструментом для визначення обмежень у прояві «самості» вчителя в системі професійної діяльності. Іншими словами, *функція рефлексії* виявляється у стимуляції процесу професійної ідентичності особистості вчителя. За допомогою рефлексії вчитель має змогу не тільки

зрозуміти межі власного професійного досвіду, але й визначити його цінність для себе та педагогічної спільноти.

Рефлексивні процеси забезпечують інтеграцію суб'єктних просторів буття особистості вчителя як суб'єкта діяльності, відносин і пізнання, обумовлюють цілісність професійного «Я», сприяють становленню професійної самосвідомості. У ситуаціях, які мають суттєві перешкоди в реалізації професійних завдань, рефлексія забезпечує пошук нового смислу та формування нових цінностей, що дозволяють долати професійні деформації, сприяють формуванню нових суб'єктних якостей педагога, є фактором професійного розвитку.

Другий рівень *педагогічної рефлексії* виявляється у здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в організації навчально-виховного процесу. Важливою ознакою цього рівня *педагогічної рефлексії* є готовність учителя переосмислювати *професійно-особистісні цінності* у вимірі духовних і соціокультурних цінностей. На цьому рівні професійна діяльність асоціюється з образом життя та повною самоактуалізацією особистості. Діяльність учителя має творчий характер, він виступає як автор власної технології організації навчально-виховного процесу, що акумулює досягнення передового педагогічного досвіду та сприяє вияву всіх потенційних можливостей особистості учня. Труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань вчитель сприймає як можливість самозмін і самовдосконалення. Саме цей рівень *педагогічної рефлексії* дозволяє виявити особистісний потенціал учителя та забезпечити оптимальні умови для педагогічної творчості. Отже, розуміння сутності педагогічної діяльності як спільних діяльностей суб'єктів навчально-виховного процесу та визначення їх взаємодії як центрального елементу цієї взаємодії дозволяє розглянути педагогічну рефлексію як систему процесів, що забезпечують аналіз цілей, завдань, способів, прийомів і предметного змісту самої педагогічної діяльності, викликають трансформацію особистісного ставлення до себе та інших учасників педагогічної взаємодії. *Педагогічна рефлексія* активізується за наявності когнітивного конфлікту або гострого

протиріччя, яке унеможлиблює реалізацію педагогічних цілей учителем наявними способами та знаннями. Рефлексивні процеси забезпечують усвідомлення обмежень і перешкод в організації власної діяльності та викликають самозміни й саморозвиток особистості.

Базова функція *педагогічної рефлексії* виявляється в стимуляції процесу професійної ідентичності особистості вчителя. За допомогою *рефлексії* вчитель має змогу не тільки зрозуміти межі власного професійного досвіду, але й визначити його цінність для себе та педагогічної спільноти. Рефлексивні процеси забезпечують інтеграцію суб'єктних просторів буття особистості вчителя, сприяють становленню професійної самосвідомості. *Педагогічна рефлексія* забезпечує пошук нового смислу та формування нових цінностей, що дозволяє вчителю долати професійні деформації, є фактором його професійного розвитку. Рівень розвитку *педагогічної рефлексії* характеризується її рангом і визначається сформованістю професійної самосвідомості педагога. педагогічна рефлексія має зв'язок із ціннісно-смісловим ставленням до професійної діяльності як до засобу, цілі або цінності та виявляє міру прояву суб'єктності вчителя в професійній сфері.

Отже, різні підходи до інтерпретації наративів, ми можемо оцінити:

- по-перше, під кутом зору рефлексії в них професійного «Я»;
- по-друге, під кутом зору того, який вплив має самонаратування на професійну самосвідомість суб'єкта.

До того ж не слід забувати, що в дослідженнях зазначеного типу можна виокремити не одну, а дві рівні інтерпретації: досліджуваний передає в слові й інтерпретує окремі аспекти свого професійного досвіду, а дослідник інтерпретує цю інтерпретацію. Тут можливі прояви особистісної упередженості, особистих очікувань, неправомірного накладання власного досвіду, тобто вплив соціально-, національно- й професійно- обумовлених інтерпретаційних схем дослідника, оскільки останній не просто реконструює задум автора тексту (досліджуваного), а й конструює його смисл. Оцінюючи когнітивні інтерпретаційні схеми досліджуваного, наратор повинен робити

поправку на власні когнітивні перед-структури, тобто постійно перебувати в стані внутрішнього діалогу і перманентної рефлексії [6, С.33-43].

Як пише Андрієвська В.В. у своєму дослідженні: «при аналізі наративів було отримано і виокремлено найпоширеніші трактування вчителями фігури школяра і доведено, що вони залежать від стажу й гендерної належності вчителя, а також впливають на визначення ним цілей своєї діяльності. Так, було показано, що школяр в оповідях педагога виступає головним чином як дитина, тобто як суб'єкт розвитку (і об'єкт виховання), а не як суб'єкт учіння (і об'єкт навчання), і суто людські особистісні риси школяра домінують над його функційними характеристиками як суб'єкта учіння» [6, С. 89–97.]

Застосування **аналізу в наративі** має перспективу і в дослідженні рефлексії професійного «Я» педагога», але тут має бути розв'язана основна проблема – виокремлення **сміслових категорій**, на основі яких опрацьовуються тексти.

Проте оцінювання й інтерпретація матеріалу наративів не можуть вважатися повними без аналізу основних **дискурсивних** параметрів саме **наративу** як такого.

§8. Наративний дискурс педагога

Нарація - один з можливих **типів дискурсу**. Історико-філософська традиція завжди була схильна протиставляти теоретичний дискурс і дискурс наративний.

Дискурс – (франц. discours, англ. discourse. Многозначное понятие, введенное структуралистами. Наиболее подробно теоретическое обоснованное структурно-семиотическое понимание концепции дискурса дано Ж.Греймасом и Ж. Курте в их "Объяснительном словаре теории языка".

Діскурс (фр. discours — **промова, виступ, слова**) — у широкому сенсі складна єдність мовної практики і надмовних факторів (значима поведінка, що маніфестується в доступних почуттєвому сприйняттю формах), необхідних для

розуміння тексту, єдність, що дає уявлення про учасників спілкування, їхні установки й цілі, умови вироблення і сприйняття повідомлення.[12]

Традиційно *дискурс* мав значення упорядкованого письмового, але найчастіше мовного, повідомлення окремого суб'єкта. В останні десятиліття термін отримав широке поширення в гуманітаристиці і набув нових відтінків значення. Часте *ототожнення* тексту і дискурсу зв'язано, по-перше, з відсутністю в деяких європейських мовах терміну, еквівалентного французькому та англійському, discours(e), а по-друге, з тим, що раніше в обсяг поняття дискурс включалася лише мовна практика. В міру становлення дискурсного аналізу як спеціальної області досліджень, з'ясувалося, що значення дискурсу не обмежується письмовим і усним мовленням, але позначає, крім того, і позамовні процеси. Акцент в *інтерпретації* дискурсу ставиться на його інтеракціональній природі.

Дискурс — насамперед, це *мова, занурена в життя*, у соціальний контекст (з цієї причини поняття дискурсу рідко вживається стосовно древніх текстів).

Що робить той чи інший дискурс нарративом, історією? Необхідні умови: *діючі особи та сюжет, що розвивається у часі*.

«Когда сообщается кое-что о некотором жизненном событии, - затруднении, намерении, когда пересказывается сон или сообщается о болезни или состоянии страха, обычно это принимает форму нарратива ... Наш локальный репертуар нарративных форм переплетается с более широким культурным набором дискурсивных порядков, которые определяют, кто какую историю рассказывает, где, когда и кому ...» [12 С. 29-42]

Дискурс не є ізольованою текстовою або діалогічною структурою, тому що набагато більше значення в його рамках здобуває **супровід мови**, що виконує ряд функцій (ритмічну, референтну, семантичну, емоційно-оціночну та інші). Дискурс — це «істотна складова соціокультурної взаємодії» (Ван Дейк). Філософське звучання термін набув завдяки роботам Мішеля Фуко. «Дискурсія» розуміється ним як складна сукупність елементів мовної

практики, що бере участь у формуванні уявлень про той об'єкт, що вони припускають.

Дискурс (від латинського слова *discurro, discursum* - *розповідати, викладати*, а також бігати туди й сюди; друге значення латинського слова теж входить у значення сучасного лінгвістичного терміну «дискурс», який означає не тільки «повествовательную», але і діалогічну мову, мовне взаємодія між партнерами, обмін репліками в діалозі) мислиться як субстанція, яка не має чіткого контуру та обсягу і перебуває в постійному русі.

В даний час в лінгвістиці все більше стверджується висунуте французьким культурологом **Мішель Фуко** уявлення про *дискурси* як *сукупності всього висловленого і вимовленого*. Як справедливо зазначає **М.Макаров**, друге широке вживання дискурсу як категорії по відношенню до понять мова, текст, діалог сьогодні все частіше зустрічається в лінгвістичній літературі, у той час як у філософській, соціологічній або психологічній термінології воно вже стало нормою». [31]

Призначення **понятійного апарату дискурсу** полягає в тому, щоб забезпечити доступ до його структуроутворюючих параметрів. До них відносяться виробництво і споживання дискурсу, комунікативне забезпечення, форми існування дискурсу, дискурсивні ансамблі (термін **М.Фуко**), типи взаємодії дискурсивних ансамблів.

Породженням і розпізнаванням **дискурсу** (тексту в ситуації спілкування) людина зобов'язана найважливішій когнітивній здібності – *мові*. У мові знаходить відображення особливе уявлення про світ, з боку «особистого» пізнання. І це уявлення полягає в тому, що репрезентація світу, його концептуалізація та категоризація в мові залежить від ряду суто суб'єктивних факторів, таких як: рівень компетентності, точка зору на предмет аналізу і т. інш. Тобто, **мова є код плюс її історія, історія ця у кожного багато в чому своя і не схожа на історію іншого.**

Вивчення дискурсу з позиції мовної особистості є поняття володіння знаннями, уявленнями, вміннями та навичками, необхідними для підтримки спілкування та обміну інформацією в рамках відповідної культури.

До комунікативного забезпечення слід віднести канали комунікації : усний, лист, радіо, телебачення, інтернет (звідси поділ субстанцій дискурсу усний, письмовий, інтернет - дискурс). До цього належить і сам код – *мова*, у якій втілюються національний менталітет і картина світу.

Формами існування дискурсу є матеріальні реалізації мовних жанрів. В історії цивілізації найбільш надійними хранителями дискурсу є книгосховища.

На перший план виходить типологія сфер спілкування і комунікативних ситуацій, слід взяти до уваги протиставлення особистісно - орієнтованого і статусно - орієнтованого типів дискурсу.

У першому випадку нас цікавить особистість, яка говорить (пише), у всьому багатстві її особистісних характеристик, у другому випадку - тільки як представник тієї або іншої групи людей.

Особистісно орієнтований дискурс представлений у двох основних різновидах - повсякденне і художнє спілкування, **статусно - орієнтований дискурс** - у багатьох різновидах, що виділяються в тому або іншому суспільстві, згідно з прийнятими у цьому суспільстві сферами спілкування і сформованими громадськими інститутами (політичний, діловий, науковий, педагогічний, психологічний, юридичний, військовий, релігійний, містичний, медичний, рекламний, спортивний, адміністративний, сценічний, та інші види інституційного дискурсу).

Аналіз дискурсу - міждисциплінарна область знання, що перебуває на стику лінгвістики, педагогіки, соціології, психології, етнографії, стилістики та філософії. Аналіз дискурсу здійснюється з різних позицій, в тому числі, і з педагогічної.

Поняття «**нарративного дискурсу**» використовується в лінгвістиці, літературознавстві, семіотиці, соціології та інших дисциплінах (Е. Бенвеніст, Р. Барт, А. Греймас, Ж. Курте, В. Лабов тощо). Цікаво простежити, як

розвинулося вчення про наративний дискурс у царині мовознавства. Сучасна наука про мову характеризується своєрідним поділом на два поля, що мають різні об'єкти та предмети вивчення. *Традиційне* мовознавство вбачає своїм завданням опис та вивчення мовної структури. А відгалуження науки, що дістало назву антропоцентричної, або *комунікативної лінгвістики*, в центр уваги ставить *мовну особистість*.

Розвиток антропоцентричної лінгвістики збігся з так званим *дискурсивним переворотом* у гуманітарних науках. А синтез дискурсивної й антропоцентричної лінгвістик дозволяє дослідити, як людина реалізує себе в текстовій діяльності, при цьому до аналізу залучаються дані різних галузей знання про людину й суспільство. В результаті відбувається перенесення акцентів «з мови як системи й тексту, як одиниці мови на текст, як комунікативну одиницю найвищого порядку, що є не тільки продуктом, а також образом й об'єктом умотивованої й цілеспрямованої комунікативно-пізнавальної діяльності» [17, С. 46-47.]

Тобто, центральним поняттям сучасної *науки про мову* стає поняття дискурсу. У більшості робіт вітчизняних і зарубіжних вчених склалася традиція, в рамках якої під словом дискурс розуміють цілісний мовленнєвий твір у різноманітності його когнітивно-комунікативних функцій. Так, наприклад, Н. Арутюнова дає таке поняття: «Дискурс (з франц. discours - мовлення) – це зв'язний текст у його сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психолінгвістичними та іншими чинниками; текст, взятий у подієвому аспекті; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у стосунках людей і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах).

Розрізняють два типи дискурсу, нарративний та ненаративний, або наратив та ненаратив. Британські дослідники *О. Георгакопулу й Д. Гуцос*[14] подали основні відмінності між цими двома різновидами у вигляді таблиці:

Відмінності дискурсів

<i>Відмінності</i>	<i>Наративний дискурс</i>	<i>Ненаративний дискурс</i>
Послідовність	узгодження в часі	різноманітність (логічна, часова тощо)
Конкретність	конкретні події	універсальні істини
Нормативність	порушення й відновлення рівноваги	встановлення (через спір тощо) норми
Співвіднесеність	реконструювання подій	події, що можуть бути перевірені
Погляди	якоїсь особи або багатьох	безособовий
Контекст	розповідуваний, описуваний	постійний

Таким чином, – підсумовують дослідники, – **наративний дискурс** намагається втягти автора та аудиторію в царину взаєморозуміння, посилити зв'язок між учасниками.

А **ненаративний дискурс**, навпаки, переймається необхідністю переконати, довести чи спростувати, або просто презентувати якусь інформацію [14].

Відповідно, ці два типи дискурсу мають відмінну структуру та засоби зв'язності тексту. Однак, така поляризація не перешкоджає взаємодії **наративного та ненаративного дискурсів** у реальному спілкуванні.

Наративний дискурс широко досліджується у вітчизняній та зарубіжній філологічній науці. За його основні характеристики визнаються багаторівнева змістова організація, багатоплановість викладу, сюжетність, представлення його як способу осмислення світу й водночас конструювання власної версії реальності (В. Пропп, К. Леві-Стросс, К. Бремон, П. Рікер, Р. Барт та інші).

У 1980 році виходить монографія Ж. Женетта «Наративний дискурс». Наратологічна школа, як одна з впливових методологій і теорій, розвинулась із структуралізму, з особливим фокусом на нративі, у другій половині ХХ століття за експансії поезики, риторики, стилістики, герменевтики, семіотики, психолінгвістики тощо, тобто, як зазначає А. Корольова, її поява

стимулювалася великим досвідом інтерпретації тексту представниками різних шкіл та наукових поглядів [26, С. 10].

Мета нарративного дискурсу педагога - соціалізація нового члена суспільства (пояснення устрою світу, норм і правил поведінки, організація діяльності нового члена суспільства в плані його залучення до цінностей і видів поведінки, очікуваних від учня, перевірка розуміння і засвоєння інформації, оцінка результатів).

Цінності нарративного дискурсу педагога пояснюються його системоутворюючою метою. І можуть бути виражені висловлюваннями. Такі пропозиції в ряді випадків можуть отримувати реалізацію в певних кодексах, можуть бути зашифровані в прислів'ях, текстах зі змістом і, головним чином знаходять пряме вираження в ситуаціях, коли учасники змушені формулювати те, що зазвичай є умовою нормального спілкування. Наприклад, «...Як ти відноситимешся до інших, так і – до тебе (рос. «как аукнется, так и откликнется»)

Повний список **цінностей нарративного дискурсу педагога** досить важко скласти з кількох причин:

- по-перше, нарративний дискурс є основою для формування світогляду, і тому майже всі моральні цінності закладені в цьому типі дискурсу;
- по-друге, нарративний дискурс в деяких аспектах перетинається з релігійним, науковим та політичним типами дискурсу, і тому важко виділити власне педагогічні аспекти цінностей;
- по-третє, цінності дискурсу несуть ідеологічний заряд, і можливі розбіжності;
- в четвертих, ціннісна картина світу членується особистостями з певною часткою умовності.

Тим не менш можна окреслити такий **список, відкритий для модифікацій і коригувань:**

- Навчання пов'язане з помилками, тому слід помічати і виправляти помилки.
- Знання передаються поступово, тому слід визначати міру знання.

Слідство: слід передавати знання тим, хто підготовлений до засвоєння цих знань, слід уникати поспішності в навчанні.

Цінності *нарративного дискурсу педагога* відповідають цінностям соціалізації як суспільного явища, організованого товариством соціального інституту, де чітко виділяються *комунікативні стратегії*: пояснююча, оцінююча, контролююча, сприяюча, організуюча.

Роз'яснююча стратегія найбільшою мірою зближує педагогічний дискурс з нарративним. Різниця полягає в тому, що намір вчителя зводиться до передачі накопиченого досвіду, а не до пошуків об'єктивної істини і нової інформації. Для учня ж мета педагогічного дискурсу в значній мірі зближуються з метою нарративного спілкування. Для нарративного дискурсу потрібно не стільки наукова точність, скільки **відповідність інформації рівню знань слухача.**

Питання та відповіді займають в процесі передачі знань провідне місце. Питання в *педагогічному* дискурсі полягає в поступовому розкритті суті предмета, а відповідь в *нарративному дискурсі* - стимул до постановки нового питання.

Стадії розуміння тексту відповідно до роз'яснюючої стратегії можна визначити поетапно.

1 етап - початкова стадія (на рівні підсвідомості).

Зрозумів, значить, почув, запам'ятав, дізнався, приєднався до моїх думок. Розуміння в даному випадку відповідає інтуїтивним знанням, отриманим у результаті емоційного відкриття.

2 етап – процес розуміння (на рівні свідомості).

1. Визначення об'єкта пізнання.
2. Виділення смислових частин.
3. Переведення смислових частин в тези.
4. Зміст тексту, інтерпритація. Отримані знання можна фіксувати, а розуміння може бути як осяяння.

3 етап – пізнання (на рівні усвідомлення).

Найважливіша характеристика процесу *пізнання - інтерпретація дійсності*.

Наративна інтерпретація - ув'язування вчителем нової для учня інформації з його життєвим досвідом і світоглядом. В даному випадку корисний прийом переформулювання, перефразування, для усвідомлення неоднозначного співвідношення слів і ідеї. Для непрямого контролю розуміння: учасники наративного дискурсу можуть побачити, наскільки глибоко засвоєний матеріал.

Таке розуміння відповідає логіко – філософській традиції, згідно з якою реалізувалися дискурсивні знання, отримані в результаті міркування та *спільної діяльності вчителя та учня*. Сприйнятий учнем зміст тексту збігся із задумом вчителя. Якщо учень не включений в пізнавальну діяльність на уроці, він просто навчається, вчитель не керує його діяльністю. Учитель повинен керувати діяльністю не з боку, а перебуваючи в цій діяльності.

Отже, у *наративному дискурсі педагога* необхідна спільна діяльність з урахуванням позицій учня і вчителя.

Найважливішою характеристикою *оцінки* є наявність оціночної шкали. Точки на цій шкалі виділяються відповідно до вироблених критеріями для об'єктивного визначення ступеня якості.

Оціночна стратегія наративного дискурсу висловлює суспільну значимість вчителя як представника норм суспільства і реалізується в *праві вчителя давати оцінку* як подій, про які йде мова, так і досягнень учня.

Контролююча стратегія в наративному дискурсі педагога являє собою зворотний зв'язок, що виражається в перевірці готовності до отримання нової інформації, у контролі розуміння під час пояснення і після пред'явлення нового матеріалу. Разом з тим ця стратегія включає дії вчителя по формуванню відповідальності і дисциплінованості необхідних якостей життя в колективі. *Контролювати* - значить *підтримувати* контакт з адресатом. Підтримуючі контакт з адресатом, вчитель здійснює невербальний контроль спілкування,

дозує час пояснення нового і повторення пройденого матеріалу, називає етапи заняття, тобто проектує спільну діяльність.

Оцінка спрямована на встановлення об'єктивного положення справ, а сприяння - на створення оптимальних умов для формування особистості.

Організуюча стратегія полягає у спільних діях учасників спілкування. Стратегії такого дискурсу виділяються ступенем умовності і є дослідницькою абстракцією. У реальному спілкуванні відбувається *координація* стратегій.

Жанри **нарративного дискурсу педагога** можуть бути перелічені на підставі тих чи інших ознак (цілі, типи сценаріїв, ступінь ритуалізації і т.д.), або на підставі реально існуючих природньо, що склалися у форми спілкування (урок, семінар, іспит, диспут, бесіда й ін.). Найбільш важливі жанри цього дискурсу розпадаються на види (звичайний урок, урок - екскурсія, урок - залік і т.д.).

Жанри нарративного дискурсу тісно пов'язані з його *стратегіями*.

До числа текстів **нарративного дискурсу педагога** відносяться, насамперед, хрестоматії, а також багато відомих текстів дитячих книг, сюжети популярних художніх і мультиплікаційних фільмів, тексти пісень, прислів'я, приказки, відомі афоризми на тему навчання, знань, стосунків між вчителем і учнем. Використовуючи такі тексти, треба працювати не над визначенням, а на розумінні понять. Яскравим прикладом знаходження змісту тексту є казка.

Цікавий технічний прийом роботи – складання коллажу: на яку - небудь основу матеріалів накладають ілюстрації, схеми, малюнки, цитати – виходить твір зі змістом, ідеєю, темою.

Головне завдання вчителя в **нарративному дискурсі**, щоб захоплювались його предметом, тому треба відповідати потребам сучасного учня. Але потреби необхідно формувати, вчити вмінню здобувати знання, вчити спілкуватися, вчити вибирати, аналізувати, інтепретувати.

Головний результат:

-кожен учень повинен бути соціально-адаптованим до сучасного життя;

-кожен учень повинен уміти нести особисту відповідальність за себе і все, що відбувається в світі;

-нести відповідальність за своє успішне благополуччя.

Найбільш важливим у *наративному* дискурсі є розвиток ключових компетентностей учнів. Слід діяти автономно і рефлексивно. Уміння **рефлексувати** - невід'ємна риса саморозвитку, просування. Способів рефлексії багато, але завжди треба починати з виявлення власної проблеми по відношенню до очікуваного результату. Повинні бути власні зусилля по реалізації очікуваного результату.

Далі – індивідуальні ходи. Якщо немає власного ресурсу, треба звернутись до думки іншого. Інший чоловік у команді, його думки, – ресурс розвитку педагога. Команда – система змін.

Аналіз – необхідна умова рефлексії, але можна застосовувати аналіз і не виходити в рефлексивну діяльність. ***Вміти рефлексувати - означає вміти управляти своєю діяльністю.*** Наративний дискурс як один з видів гуманітарних технік передбачає створення умов для *саморозвитку, самовиховання* кожного учня.

Наративний дискурс в системі дискурсів займає одне з провідних місць – з його допомогою можна управляти діяльністю як власною, так і спільною. Конкретизуючи основну **мету наративного дискурсу**, слід констатувати факт: ***особистість повинна отримати цілісну систему універсальних знань, умінь і навичок, досвід самотійної діяльності та відповідальності.***

ВИСНОВКИ

Отже, слід підкреслити, що, в процесі *практичної* біографічної роботи, нові цінності та смисли можуть, накладаючись один на одного, багаторазово множитися, видозмінюватися, доповнювати один одного і висвічувати нові і нові підходи, ресурси, несподівані можливості кожного учасника.

Таким чином, в процесі навчання біографічним методом картина світу стає більш об'ємною, багатобарвною і динамічною.

Аналіз свого життя, історії своєї родини, включені в навчальний процес, дозволяють гармонізувати відносини людини зі світом, дають імпульс саморозвитку.

Це дозволяє визначити власні внутрішні ресурси і тим самим, намітити перспективи та орієнтири подальшого осмисленого розвитку.

Оцінюючи події, вчинки і життєві ситуації, людина вчиться дивитися на знайоме і пережите під іншим кутом зору, але не знецінюючи його. Отже, розвивається критичність мислення, особистість набуває найважливішої якості – вміння дивитися на минуле з позицій сьогодення. Реальність названих змін відбувається тільки в діалозі з іншими людьми, в інтенсивному обміні життєвим досвідом, в процесі порівняння та відображення його в дзеркалі інших.

Метою сучасного навчання, на нашу думку, є формування особистості не з енциклопедично розвинутою пам'яттю, а з гнучким розумом, з швидкою реакцією на все нове, з повноцінними, розвинутими потребами подальшого пізнання та самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками й творчими здібностями. Учитель сьогодні – це той, хто допомагає знайти власну правду, допомагає розвивати самоаналіз, самосвідомість, рефлексію.

Інакше кажучи, вчитель сьогодні не тільки навчає і виховує, а й адаптує учня до подальшого життя у сучасному соціумі.

Ми дали базову характеристику основних наратологічних понять, схем та опозицій. З'ясували головну мету **наративу в освіті**, як формування процесів розуміння та інтерпретації життєвого досвіду, життєвих планів особистості та її

уявлень про власне майбутнє. Зробили спроби застосувати деякі елементи концептуального апарату наратології для інтерпретації рефлексії професійного «Я» в наративі педагогів. Ми зупинилися на тих з них, які, на наш погляд, можуть стати корисними в *теорії і практиці наративу в освіті*.

При наративному підході жива конкретна особистість ставиться на перше місце, в центр історії. Тобто її особисті переживання стають основним об'єктом осмислення, а офіційна історія - фоном, на якому розгортається історія унікального людського життя.

Таким чином, *нарративний підхід біографічного методу побічно працює на освоєння демократичних цінностей суспільства: духовні, моральні, етичні, фізичні і т.інш. Людина, якою б вона не була, мусить підлаштуватись під світ свого співіснування.*

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. - СПб., Алетейя, 2001. - 304 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Личность в процессе деятельности и общения // Психология личности. Хрестоматия. Т.2. — Самара: Изд. дом “БАХРАХ”, 1999. — с. 301 — 330.
3. Абульханова К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 1. С. 32-41.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. —15 с.
5. Андрієвська В. В. Усвідомлення та інтерпретація педагогом свого професійного досвіду: перспектива герменевтичного досвіду // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н. В. Чепелевої. — К., 2002. — Т. 2. — Вип. 2. — С. 33–43.
6. Бауман 1992 - Фольклор, культурные мероприятия, а также популярное развлечения / под ред. Р. Э. Баумана. - Нью-Йорк, Оксфорд, 1992. - 313 с.
7. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 124–129.
9. [http://uk.wikipedia.org/wiki/Біографічний метод в соціології](http://uk.wikipedia.org/wiki/Біографічний_метод_в_соціології)
10. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості- громадянина // Педагогіка і психологія. — 1997. — №1. — С. 144-150.
12. Брокмейер И., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. -2000. - №3 - С. 29-42.
13. Вазари д. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих. Полное издание в одном томе / Пер. с итал. — М.: «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2008. — 1278 с: ил. — (Полное издание в одном томе).
14. Georgakopoulou, Goutsos 1997 - Georgakopoulou A., аналіз Дискурсу Goutsos D. : введення. - Единбургська Університетська Преса, 1997. — 208с.
15. М.Горький. Собрание сочинений в тридцати томах Т.10. — Москва, «Государственное издательство художественной литературы».— 1949.С. 214–215.

16. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция и карьера личности / Светлана Тиграновна Джанерьян // Психология личности / Под. ред. П.Е. Ермакова, В.А. Лабунской. – М. : Эскмо, 2007. – С. 405-441.
17. Дридзе 1980 - Дридзе Т. М. Язык и социальная психология: [Учеб. пособие для вузов по спец. "Журналистика"] / Т. М. Дридзе; Под ред. А. А. Леонтьева. — М., 1980. — 224 с.
18. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Минск: ХЭЛТОН, 1998. – 399 с.
19. Genette 1980 - Genette G. Narrative discourse: an essay in method: transl. from French. – N.Y., 1980. – 285 p.
20. Журавлев В.Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // Социология: 4 М. 1993-4. N 3-4. С. 34-43
21. Зинченко В. П. (при участии Горбова С. Ф., Гордеевой Н. Д.) Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова): Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2002. — 431 с.
22. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций: Учеб. пособ. для вузов. – М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
23. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії [текст] / І. А. Зязюн // Світло. – 1966. – №1. – С. 5.
24. Квале С. Исследовательское интервью / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2003. – 301 с.
25. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.
26. Корольова А. В. Типологія нарративних кодів інтимізації в художньому тексті / Київський національний лінгвістичний ун-т. — К., 2002. — 267с.

27. Краснопёрова И. А. Когнитивно-лингвистический анализ устойчивых нарративных структур: Автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19. – Ижевск, 2004. – 22 с.
28. Лещенко Марія. «Учусь і других учу»: наратив Лесі Українки про неперервну освіту / М. Лещенко // Імідж сучасного педагога : наук.-практ. освіт.-попул. часоп. - 2010. - № 10. - С. 15-19.
29. Лещенко Марія. Педагогічний наратив Івана Сокульського у дискурсі дистанційної неформальної освіти / М. Лещенко, Л. Тимчук // Імідж сучас. педагога : наук.-практ. освіт.-попул. часоп. - 2012. - № 4. - С. 7-11.
30. Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста: [Сб. ст.] / АН СССР, Ин-т языкознания; Отв. ред. Н. Д. Арутюнова — М., 1990. — 278 с.
31. Макаров М. Л. Основы теории дискурса.— М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.— 280 с.
32. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 256 с.
33. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
34. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
35. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
36. <http://uk.wikipedia.org/wiki/Наратив>
37. Основы психології / За ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — 2-ге вид. — К.: Либідь, 1996. — 544 с.
38. Папуша Ольга Миколаївна. Наратив дитячої літератури: специфіка художнього дискурсу: дис... канд. філол. наук: 10.01.06 / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. - Т., 2004.
39. Перевод Г.К. Косиков, 1996 (Греймас А.-Ж. Размышления об актантных моделях // Вестник Московского университета. - Сер. 9. Филология, 1996, №

- 1.)Источник сканирования: Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Пер. с франц., сост., вступ. ст. Г.К. Косикова. - М.: ИГПрогресс, 2000. - с. 153-170.
40. Психологический словарь (под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова) - 2-е издание, М., "Педагогика - пресс". – 1996 .С.
41. Пропп В.Я. Морфология «волшебной» сказки.–Москва.–Лабитинт.–1993.– С.63-64.
42. Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй. М., 1978.–С.47.
43. Роллан Ромен. Портрет Генделя. - Собр. соч., в 20-ти томах, т. 17, с. 17-18.
44. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1976. – 416 с.
45. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 35-42.
46. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
47. Солдатенко М.М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія.–К.–Видавництво НПУ імені М.П.Драгоманова,2006.–198С.
48. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач. — Вопросы психологии, 1982, № 1, с. 99—104.
49. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология /Л. Д. Столяренко. – [изд. 5-е., испр.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 541 с.
50. Теория личности К. Юнга // Психология личности : [в 2 т.] : [хрестоматія] / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2006. – Т. 1. – С. 115–127.
51. Ткачук О. Наратологічний словник. – Тернопіль, 2002. – 173 с.
52. Томпсон 1967 - Thompson С. Мотиви індексу народної літератури: класифікації оповідальних елементів у казці, баладі, міфі, байках,

середньовічних романсах, баснях, жартах-книгах та місцевих легендах. - Копенгаген, 1967 рік.

53. Тынянов Ю.Н. Пушкин и его современники. М.: Наука, 1968. С. 133.
54. Титаренко Т. М. Життєвий шлях особистості: у межах і за межами буденності. — К.: Либідь, 2003. — 376 с.
55. Финнеган 1996 - Финнеган Р. Фольклор и традиции устного словесного искусства: руководство исследовательской практики. - Лондон, Нью-Йорк, 1996 год. - 284 с.
56. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. — М.: Изд. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. — 336