

Язык и словесное творчество

УДК 159.9.01

В.Б. Хозиев, М.В. Хозиева

Пролегомены к психологическому исследованию словесного творчества

Аннотация:

Анализируется развитие единицы анализа словесного творчества в гуманитарных науках: философии, герменевтике, лингвистике, литературоведении, психологии, педагогике. Последовательно представлены разные подходы к исследованию словесного творчества, в основе анализа которых лежит соотношение текста и контекста, автора, условного соавтора и читателя.

Ключевые слова: словесное творчество, текст, контекст, автор, читатель.

Об авторах: Хозиев Вадим Борисович, доктор психологических наук, профессор, Государственный университет «Дубна», зав. кафедрой клинической психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: v_hoziev@mail.ru;

Хозиева Марина Владимировна, кандидат психологических наук, Государственный университет «Дубна», доцент кафедры клинической психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: aniram_h@mail.ru

В гуманитарных науках существует целый ряд объектов, интерес к которым естественным образом инспирирует полидисциплинарные исследования. К таким объектам относятся искусство и культура, человеческая деятельность, речь, труд, образование и др. Словесное творчество (СТ) также находится в этом ряду, и любому психологическому исследованию не миновать решения методологических и методических задач определения единицы анализа изучаемой деятельности.

Исторический экскурс позволяет обозначить целый ряд тенденций развития исследовательских подходов к СТ – от *эмпирических* наблюдений за спонтанным становлением к *экспериментальным исследованиям* СТ, от элементарного *фонетического, лексического, стилистического* и др. к целостному *лингвистическому* анализу текстов СТ, от сугубо *когнитивного* подхода к осмыслению *коммуникативного и экспрессивного характера* СТ, от констатации *своеобразия* СТ и рассмотрения его как статического к генетическому прослеживанию становления и *формированию* СТ, от текстологии к семиотике и герменевтике, от контент-анализа текста к контент-анализу ситуации порождения СТ и др. Движение отмеченных нами подходов, впрочем, не выстраивается в единую линию. Есть разрывы, есть точки сгущения проблематики, есть эпохи активных заимствований из других дисциплин, а также повторы и циклические круги. Каждый из приведенных ниже подходов ориентирован на свой специфический инструментальный анализ СТ, обоснование, исследовательскую традицию и прикладную задачу. Синхронический и диахронический анализ развития концепций и критериев исследования СТ позволяет представить довольно пеструю и густо насыщенную картину интересов и исследовательских тенденций.

Первой выделенной нами позицией является рассмотрение СТ в его продуктивной фазе – как источника СТ и его результата – как *текста*. Эта позиция одна из самых распространенных и многовариантных: от *элементаристских*, когда наиболее важным параметром для установления уровня, статуса или качества порождаемого человеком текста выступает частота использования отдельных элементов: *слов, морфологических элементов слов, определенных частей* речи или *грамматических элементов, стилистических оборотов* или каких-либо иных *моментов* повествования (типа длины предложения или характера связи внутри абзаца и др. (как правило, эти моменты

связываются исследователями с той или иной стадией развития СТ); до *целостных*, когда в дело вступает контент-аналитическая или герменевтическая процедура. Особенностью этого подхода остается доминанта текста над обстоятельствами его создания. Наиболее ярко данный подход представлен в структурной лингвистике [36, 45 и др.], французском структурализме [2 и др.], «новой критике» [38], математической лингвистике [28 и др.].

Исследователи текста как объекта СТ, как правило, находятся под влиянием двух полярных тенденций: они рассматривают текст как самодостаточный, при этом пытаются расширить спектр исследуемых переменных. К последним начинают примыкать причины и обстоятельства создания текста, а также грядущее воздействие на читателя и все события, связанные с этапом, когда «рукописи не горят». Иными словами, текст осуществляет свое относительно самостоятельное движение в пространстве культуры и языка. Такая же тенденция может быть выявлена и в эмпирических исследованиях онтогенеза и развития СТ (речи, прежде всего), проведенных в рамках определенных возрастных категорий. Несмотря на ограниченность предмета исследования (контролируемых переменных: звука, слова, предложения, высказывания и т.д.), контекст хотя бы частично, но проявляется через текст, а, следовательно, должен быть учтен исследователями. Особое место в эмпирическом направлении исследования СТ занимали дневники детского развития середины XIX – начала XX века И.Тэна, Ч.Дарвина, К. и В. Штерн, В.Леопольда, И.А. Бодуэна де Куртене и др. В основном дневниковые записи были направлены на фиксацию тех или иных новообразований детской речи, начиная с гуления и заканчивая словообразованием. В отечественной науке развернутый *фонетический, фонологический, грамматический* анализ детской речи наиболее ярко был представлен в работах А.Н. Гвоздева и некоторых других исследователей, которые прослеживали последовательность усвоения ребенком различных элементов родного языка и определяли условия успешного освоения фонетики, грамматики, синтаксиса [10].

Понятно, что сам по себе одиночный текст, вырванный из контекста личностного или писательского развития, не может составить достаточное фактологическое основание исследования СТ. Поэтому пространство и время текста, разнообразные глоссарии и тезаурусы, изменчивость стиля и подвижность тематики произведений начинали выступать овеществленными результатами рассмотрения некоторой специально подобранной последовательности текстов. Объединения, сопоставления циклов текстов разных авторов (одних авторов в различные периоды, хронологий жанров, тематических подборок и др.) в попытке открытия общих тенденций: идейного содержания, тематики, языка и др. дали возможность оформиться текстологии. Текст в таком случае рассматривается многими исследователями под углом зрения его истории, а в качестве основных аспектов текста выделяются, например: *транскрипция, пунктуация, верификационное членение, разбивка на абзацы, иноязычные вкрапления, автографы, черновики, беловики, варианты, датировки, комментарии, расположение глав, орфография, авторские правки* и т.д. [6 и др.]. Так же происходит становление нового типа исследовательских объектов психологии СТ в конце 19-го начале 20-го века, когда предметом анализа последовательно выступают ряды и подборки текстов (одного ребенка-автора в лонгитюдном или квазилонгитюдном исследовании; продольные или поперечные срезы по возрастным категориям, на разных ступенях освоения СТ и др.). Параллельно с изменением отношения исследователей к тексту как результату СТ происходят и другие изменения. Так, «статичного», «подслушанного», «записанного» или чернового» текста оказывается недостаточно для характеристики процессуальной картины СТ. Появляется эксперимент с СТ в ситуации порождения испытуемым текста. Взрослый активно провоцирует ребенка на диалог, а также начинает создавать для исследовательских целей различные искусственные ситуации, игру в слова и др. Например, немецкой исследовательницей А. Шуберт [44] в начале 20-го века использовался несвязный ряд слов, из которых дети должны были составить связную, грамматически правильную фразу. Шуберт интересовало прежде всего умение детей активно пользоваться теми или иными синтаксическими формами, а не знание ребенком грамматики. При изучении смысловой стороны речи в качестве предмета изучения выступали: *словарь, словесная память, словесное мышление, словесная осведомленность, словесная продуктивность* и др.

Вообще интерес к детскому СТ как к модели генеза СТ взрослых возник на рубеже 19-го века, когда к институту детства начали активно применяться генетические шкалы анализа. Экспериментальная педагогика и детская психология указывают на качественное своеобразие тех или

иных стадий детского развития, при этом связывая их, в свою очередь, в том числе с СТ определенного качества. Так, Гизе [8] провел исследование литературного творчества детей и подростков, а в качестве критериев анализа более 3000 работ он выбрал *настроение, тему и литературную форму*; А. Гринберг [там же] исследовала рассказы беспризорных детей о себе, а П.П. Блонский проанализировал «первые воспоминания» учителей, студентов, школьников в целях выявления характера первых *воспоминаний*. Общим итогом таких исследований становится констатация присутствия в творческих работах тех или иных моментов, которые были выбраны исследователями с определенной долей субъективизма.

Более сложным явлением на фоне подобного рода коллекционной исследовательской стратегии является опыт Н.А. Рыбникова [33, 34], который проанализировал разнообразное творчество детей и подростков. Для обработки результатов были выделены следующие параметры: *возраст, пол, социальное положение, образование, длительность работы, длина произведения, число фраз, слов, фабула, сюжет, форма произведения, манера письма, слог, язык, стиль, объективность-субъективность, общая композиция, конструкция фраз, внешняя форма, преобладающее настроение, характерный тон, качество образов*. В подобном реестре фиксируемых показателей видна реализация тайной мысли любого исследователя: с оптимизмом агностика пережить трансцендентность, забравшись в сердцевину текста и отслеживая все внешние проявления подвижной феноменологии сочинительства. Конечно, целый ряд отмеченных Н.А. Рыбниковым параметров явно выходит за пределы текста как предмета исследования. Тем не менее, доминанта внешних атрибутов текста над феноменологией авторства все-таки перевешивает. Гуманитарная проблематика в виде по-настоящему поставленных исследовательских задач здесь со всей мощью непостижимости противостоит порочной практике неопозитивизма, полагающего, что вслед за первичным накоплением эмпирического материала неизбежно должно происходить теоретическое обобщение. Возможно собрать все тексты, порожденные человеком за всю жизнь. Но при этом мы не откроем и минимального внутреннего закона его жизни, поскольку текст не является самостоятельной единицей в исследовании СТ. Предельность формулы «горы, породившей мышь» очевидно обнаруживается в работах Рыбникова, вскрывшего множество ценнейших деталей языка и мышления детей своего времени, но не сумевшего воплотить Монблан фиксируемых параметров хотя бы в минимально значимую закономерность развития СТ.

Вообще, трудно определенно отметить на историко-исследовательской шкале точку, когда на смену сугубо формальному анализу текста приходит рассмотрение отношения «Автор – Текст» (**второй подход**). В этом бинарном сопоставлении возможно выделить несколько тенденций, по которым шло определение и уточнение в гуманитарных науках критериев его анализа. Во-первых, своего рода *текстоцентризм*, когда порождение текста (а вместе с ним, новых смыслов и отношений) начинает выступать как настоящая сверхзадача искусства и культуры. Соответственно, в СТ выделяются критерии нового типа, позволяющие анализировать «авторский текст» как качественно новый объект культурного обихода. В частности, в результате пересмотра структуралистской доктрины с позиций коммуникативных представлений о природе искусства в конце 60-х годов XX века оформилась *нарратология* [35] – теория повествования, основными положениями которой являлись: коммуникативное понимание природы литературы; представление об акте художественной коммуникации как процессе, происходящем на нескольких повествовательных уровнях; преимущественный интерес к проблеме дискурса; теоретическое обоснование многочисленных повествовательных инстанций и др.

Во-вторых, можно выделить (опять же условно) *автороцентризм*, когда доминантой структурирования всевозможных видов и форм творчества становится «авторская позиция». Обширная жатва на этой ниве велась и ведется литературоведами, полагающими, что степень произвола автора и есть знак творческого отношения к сочинению. *Включенность* автора в повествование, *отстраненность*, смена позиции в процессе раскрытия образа, *трансформации* самого автора под воздействием мощного характера его героя и др. – все эти явления активно обсуждаются как нормативные проявления СТ [1 и др.]. Заметим, что соотношение автора и текста полагается большинством исследователей подвижным. Приведем в качестве иллюстрации две схемы, в согласии с которыми намечаются критерии анализа СТ. Автороцентрическая схема предполагает выделение признаков изменения самого автора, которые при желании могут быть найдены в самом тексте произведения (произведений) или черновиках автора (блестящий пример этой «парадигмы» – И.Л.Андроников). Иной вариант критерия имеет место там, где детерминация развития автора

относится на счет действия СТ. В этом случае пластичность текста рассматривается как итог творческих метаморфоз автора. Так, В.В. Виноградов, анализируя категорию *образа автора*, отмечал, что реальный автор развивается как личность и меняет свои принципы и установки, однако в конкретном произведении автором остается однажды выбранный его образ, и не случайно читатель может и не различать образ автора и его реальную личность [7]. При автороцентризме основные критерии анализа текста так или иначе связаны с *авторским стилем*, который большинством исследователей понимается как эстетическое единство всех сторон и элементов художественной формы, обладающее оригинальностью и выражающее определенное содержание [6].

Позиция автороцентризма как нельзя точно подводит к пониманию необходимости исследования не только поэтики творения (текста), но и поэтики творчества. И здесь мы уже вплотную приближаемся к проблематике психологии творчества. Ярким представителем этого направления в рамках культурно-исторического литературоведения был ученик А.А. Потебни Д.Н. Овсяннико-Куликовский [26], который сосредоточил свое внимание на глубинных проблемах соотношения языка и мысли, различии научного и художественного мышления, психологии творчества и восприятию произведений художественной литературы. Особое внимание психологии творчества уделял И.В. Страхов [37], который провел не только психологический анализ творчества классиков, но и исследовал психологические аспекты таких видов творчества, как научного, технического, музыкального. П.П. Блонский [25] также (но уже в контексте обучения речи) указал на необходимость анализа деятельности писателя, при этом обозначил условия, которые помогают в творчестве: *определенный уровень скорописи, усидчивость, богатство мыслей, глубину и качественность* анализа действительности, *связность* изложения, *децентрированная* позиция по отношению к написанному и др.

Следующее, **третье**, важнейшее основание для производства критериев анализа СТ – отношение «Текст – Читатель». Ключевой проблемой здесь является восприятие, понимание текста, перевод и интерпретация знакового, символического, смыслового и образного языка текста читателем. В данном подходе можно выделить *текстоцентрированное* направление, когда текст интерпретируется со структурно-семиотических позиций с единственной целью – помочь читателю его понять. В качестве одного из примеров критериев этого направления можно назвать *топики* (или *общие риторические места*), которые К.П. Зеленецкий – российский словесник – в середине XIX века описал как представляющие собой «источники изобретения, развивающие мысли», указывающие, «с какой точки зрения должно смотреть на предмет или на мысль» [18; 34]. Автор сделал попытку философского осмысления двадцати четырех источников мысли (настоящих архетипов, если говорить о детерминации читательской мысли), которые позволяют родиться слову, предложению; а также тезисно проанализировал целый ряд примеров художественных образов, фрагментов художественных текстов. На этом примере мы видим неудовлетворенность современными единицами анализа; в рамках топиков происходит снятие оснований для субъективного произвола и автора, и читателя, имеет место своеобразный историко-этнографически-социологический крен в пространство доминирующих и волнующих тем повествования.

Второе направление в данном подходе можно обозначить как *«читателецентристское»*, признающее в диалоге с художественным текстом полное или почти полное всевластие читателя, его свободу от автора, от послушного следования авторской концепции [6]. Постструктуралистические тенденции в художественной словесности были в свое время переосмыслены поздним Р. Бартом и сведены к тезису о смерти Автора в художественном тексте: «...Рождение читателя приходится оплачивать смертью Автора» [2; 391]. Барт в привычном для него метафорическом изложении указывает на важное обстоятельство во взаимоотношениях текста и читателя: «Текст, который вы пишете, должен дать мне доказательства того, что он меня желает. Такое доказательство существует: это письмо. Письмо – это вот что: наука о языковых наслаждениях, камасутра языка (причем существует лишь единственный трактат, обучающий этой науке, – само письмо)» [там же; 464].

Очевидно, что в данной позиции сплелись все иски неудовлетворенной критики и авторства к читательству как суверенному общественному институту. Читателя (а также и писателя) нужно учить – таков буквально физически осязаемый вывод французского литературоведа. Сводить сложный процесс «Текст-читатель» к детализации: например, эффективности «трансляции», семантике идейности, сюжетности и образности вряд ли целесообразно, поскольку речь идет о целостном герменевтическом отношении, в котором должен быть учтен актуальный уровень культуры, литературная и смысловая

традиция, дискурс и жизненный контекст. Такая же позиция прослеживается и в психологических исследованиях понимания текста читателем. Так, Л.С. Выготский [9] писал, что чтение является сложным процессом, в котором принимают участие высшие психические функции, требующим взвешивания каждого из многих элементов предложения, их организации, отбора некоторых из возможных значений. Понимание рассказа Выготский сравнивал с решением математической задачи, которое состоит в отборе *правильных элементов ситуации* и в соединении их в *правильных соотношениях*, в придании каждому из них *правильного веса, влияния или степени важности*.

Несколько в другом ракурсе проблема понимания текста рассматривалась Ж. Пиаже [27], который, исследуя речь и мышление ребенка, провел целую сотню опытов на понимание детьми рассказа. Для анализа выделялись: *общее понимание* (то, как слушающий понял рассказ объяснителя) и *понимание вербальное* (касающееся причинных или логических связей). Таким образом, и Выготский, и Пиаже (хотя и используя разные языковые контексты) в качестве основных моментов понимания текста (рассказа) выделяли понимание и смысла рассказа, и причинно-следственных связей в нем. Однако выводы, сделанные исследователями, расходились в самых спорных точках: соотношение обучения и развития, а также природа эгоцентрической речи.

Спустя более полувека С.Н. Карповой и М.А. Степановой [20] было проведено исследование характера речевых высказываний дошкольников в зависимости от ситуации общения (ребенок-взрослый, ребенок – ребенок). В качестве основных критериев анализа были выделены: *уровень связности речи* и *мера самостоятельности ребенка* при пересказе. В контексте поиска критериев анализа чтения (понимания) текста стоит упомянуть исследования восприятия литературного произведения. Например, Е.А. Флериной (1928), Т.А. Кондратович (1954), Н.С. Карпинской (1955) были выделены различные методические приемы организации восприятия литературных произведений дошкольниками [19]. А целым рядом исследователей [19, 29] подчеркивалась особая роль сказки, рассказа в развитии ребенка, и анализировались трудности, встречающиеся у дошкольников при восприятии текста литературного произведения. Попытки разработать методики, позволяющие анализировать этот процесс и обучающие школьников восприятию художественного текста, были предприняты Г.Г. Граник и Л.А. Концевой [11], которые предложили такие критерии, как *знание смысла отдельных слов, извлечение смысла из слов, словосочетаний, предложений и их взаимосвязей; пунктуация; умение задать вопрос* тексту, дать на него *ответ*, выдвинуть *предположение* о дальнейшем содержании, *проверить* себя и т.д.

Примером значимости диалога со взрослым в ходе обучения чтению является исследование М. Коула, который в контексте обучения чтению изучал умение детей понимать смысл текста с помощью вопросов и создал новый тип третичного культурного артефакта, назвав его «чтением путем вопросов и ответов» [21]. Кроме понимания художественных текстов, в фокусе внимания исследователей оказалось также понимание учебного и научного текста [15, 16, 17 и др.].

Появление в схеме анализа «второго» героя повествования – читателя – закономерно приводит рассмотрение СТ к формату общения. Текст в общении становится посредником между действующими лицами – автором и читателем, действующими, бытийствующими в определенной системе отношений. Литературоведение здесь обретает новый предмет анализа, а лингвистика открывает для себя предельную границу. По мнению Н.М. Шанского [42], основной задачей литературоведческого анализа является изучение литературного произведения как факта истории общественной мысли и социальной борьбы, а филологического анализа – выявление и объяснение использованных в художественном тексте языковых единиц в их значении и употреблении. Мы могли бы продолжить: общение не есть простой акт коммуникации, но создание общности – разделения, по крайней мере, двумя людьми системы значений между ними. Текст, таким образом, представляется как настоящее культурное пространство – фиксатор значений. Необходимость СТ открывается в потребности нечто сказать другому. Принципиальным для анализа становится (вслед за М.М. Бахтиным) *диалог* [5], в котором происходит пересечение, познание, осмысление и др. разных позиций, мнений, обстоятельств автора и читателя как равных участников процесса СТ. Критерии анализа диалога овеществляются в тексте, но сам диалог к тексту не сводится. Важно открытие контекста диалога, иначе не понять, почему текст именно таков. По мнению Бахтина, «художественное произведение ... становится художественным только в результате взаимодействия творца и созерцателя» [4; 76], при этом форма произведения всегда учитывает третьего – слушателя, который всегда меняет взаимоотношения творца и героя.

Понятно, что при таком анализе не может быть искусственно выделенных критериев интерпретации, поскольку опора осуществляется на более сильные основания. Даже, казалось бы, вполне конкретные моменты текста (*сюжет, прозаическое слово, монологическое слово и слово рассказа, слово героя* и пр.) сведены Бахтиным к диалогу, к диалогическому противостоянию. При этом диалогичность не есть какой-либо из изолированных моментов телеологической схемы автора, героя или читателя. Диалог – наиболее совершенная для постижения, одновременно психологически полноценная, социологически минимальная, художественно насыщенная литературная форма. Здесь, в **четвертом** подходе, мы видим синтез гуманитарных оснований для понимания СТ, оно уже не предстает произволом автора или спонтанностью трансцендентности, но необходимостью.

Оформление «контекста» в различных критериях анализа СТ (**пятый подход**) делает сложно расчлененной, социологичной, предметно и обстоятельно предопределенной саму ситуацию общения, дает общую характеристику творческой ситуации, в которой порождается текст. Контекст соединяет и противопоставляет окружение, инспирировавшее СТ, высвечивает текст через призму читательского интереса. Контекст раскладывается на множество составляющих: в нем проявляются разнообразные тенденции обыденной жизни, отражаются жизненные позиции и приоритеты, овеществляются нормы и дискурсы. Важным ориентиром для осмысления контекста может служить один из принципов М.М. Бахтина, в согласии с которым «всякое литературное произведение внутренне, имманентно социологично» [3; 9].

Литература как письменное, а риторика как устное СТ, раскрываемые и развивающиеся каждое по-разному, именно в контексте достигают масштаба целостной и относительно самостоятельной формы искусства. По мнению В.В. Виноградова [7], изучение художественного произведения должно опираться на понимание общественной жизни, культуры, искусства, языка, соответствующего периода развития народа, на глубокое проникновение в творческий метод автора и своеобразие его индивидуального словесно-художественного мастерства. На необходимость восприятия текста в определенном контексте указывал и Ю.М. Лотман [24]. В качестве примера анализа отношений текста и внетекстовой реальности можно привести исследования В. фон Гумбольдта [13], выделившего два вида этих отношений: *объективные*, т.е. как воздействуют поэмы) и *субъективные*, сводимые к анализу главного для поэта.

Как мы видим, критерии анализа контекста СТ широко варьируют от исследователя к исследователю в зависимости от предмета, целей и традиций соответствующего направления. Язык описания контекста в своем формальном движении может доходить до теории множеств, а на другом, содержательном полюсе, тяготеть к эволюционной метафоричности. На этом широчайшем пространстве находят отражение парадигмальные лейтмотивы, социология поэзии, частные тенденции организации СТ, основания логотерапии др. Понятно, что в связи с восхождением критериев к контексту начинают постепенно теряться крупный план и исчезать детализация СТ. Зато контекст существенно возвышает причастность к СТ множеству обстоятельств, не имеющих непосредственного отношения к тексту. Эти «побочные переменные», в числе которых социальные, экономические, исторические знаки эпохи, уже не выступают поодиночке, но образуют целостный дискурс. Например, особым контекстом для Ж. Лакана выступал внутренний мир человека, для анализа которого использовались лингвистические аналогии. А М. Фуко [39], исследуя исторически изменяющиеся структуры, эпистемы, выделил основной упорядочивающий их принцип – соотношение слов и вещей; и показал, как язык в ходе развития культуры постепенно обнаруживает свое бытие. В этом видится, по мнению Фуко, установление особых отношений, отношений взаимодополнительности, между человеком и языком в культуре. Особой близости психологическая и историческая линии достигают в понятии «ментальность», введение которого в исторический ракурс исследования, по мнению А.Я. Гуревича [14], позволило иначе подойти к изучению многих областей человеческого знания, в том числе и к исследованию человеческого творчества.

Поиск критериев такого уровня уже начинает напоминать своего рода прагматическую семиотику, переходящую в герменевтику. Дифференциация и уточнение оснований СТ позволяет выделять в контексте череду внешне обусловленных *задач* (**шестой подход**). Здесь происходит своеобразное обращение критериев: контекст создавался многими основаниями, которые в свою очередь порождали новые формы, теперь несущие на себе основную смысловую тяжесть обсуждаемой проблемы. Задачи явно (в форме требований, например, этикета или сложившихся традиций

образования, культуры) или неявно обуславливают содержание и формы СТ. Соответственно, будучи выделенными, задачи начинают противостоять определенным тенденциям развития контекста. Нередко изменения контекста не приводят к изменению задач, закрепленных в институтах образования и культуры. Например, такова ситуация с СТ в современной школе: интенсивный старт – как можно скорее научить детей читать и писать – и последующий уход СТ в небытие, поскольку писать не о чем, а развитие внутреннего мира ребенка, предписанное содержанием образовательной программы, не согласовано с операционально-техническим освоением письма. Репродуктивные литературоведческие работы и изложения с диктантами, присущие сложившейся системе школьного образования, могут останавливать продуктивное действие контекста СТ.

Еще одно важное направление (**седьмое**) в дифференцировке контекста – вхождение *соавтора* в СТ. Тщательное наблюдение за становлением СТ показывает [1, 2, 3 и др.], что присутствие *второго*, овеществленного или, напротив, одуховленного или даже просто предполагаемого лица в качестве соавтора является непременным условием развития собственной авторской позиции. Собеседник, критик, редактор, издатель – ряд причастных авторскому СТ можно продолжать и далее – создают особого рода человеческое пространство, не сводимое к элементарным социальным характеристикам. Участие соавтора персонифицирует контекст СТ, переводит ситуацию СТ в общение и взаимодействие не только на микро-, но и на макроуровне. В качестве критериев различными исследователями начинают обсуждаться различные аспекты участия соавтора в СТ: *стиль СТ и взаимоотношение с окружением, человеческая история конкретного произведения, собственное отражение автора в дневниках* и др. [40].

Наконец, заключительный (**восьмой**) уровень критериального рассмотрения СТ представляется нам *целостным бытием*. Рассыпанные дифференциальным анализом гуманитарных дисциплин различные моменты СТ, ставшие в ходе их изучения рядоположенными, вновь собираются в рамках этой единицы в новом качестве. Общее значение отчужденного текста здесь таково, что он делает задачу СТ, его контекст и др. чрезвычайно значимыми для существования (развертывания) культуры. Анализ здесь возвращается к философским основаниям СТ, а главный вопрос вновь обращен к самой возможности СТ как формы бытия. Здесь же и определим, что роль психологии, как дисциплины, раскрывающей и содержание, и значение, и функции, и генезис СТ вовсе не исчерпывается приведением к какому-либо одному критерию. Активно пересекаясь с философией, лингвистикой, литературоведением, герменевтикой и др. на материале *объекта* – СТ – при рассмотрении своего *предмета*, психология имеет ближайшей целью представить *результат со своим становлением*. В таком контексте вполне уместна также мысль В. фон Гумбольдта о языке как главном средстве человеческой деятельности, как о самой деятельности, как о созидающем процессе и вечном посреднике между духом и природой [12].

Эта линия в свое время была подхвачена Ф. де Соссюром [36]. Язык был понят им как социальный продукт, как совокупность необходимых условностей, принятых сообществом, чтобы обеспечить реализацию способности к речевой деятельности, существующей у каждого носителя языка. Принятие языка как средства последовательно подвело лингвистов к пониманию языка как особого типа конвенционального опосредствования [41], что в разной мере и в разных вариациях было развито в работах Р. Якобсона [45] и других языковедов.

К трактовке СТ как целостного бытия стремился П. Рикер [30], в размышлениях которого явно заметен психологический потенциал СТ. Совершая краткий исторический экскурс в герменевтическое прошлое, он обозначил основную задачу герменевтики в открытии того, что «существование достигает слова, смысла, рефлексии лишь путем непрерывной интерпретации всех значений, которые рождаются в мире культуры» [32; 34]. При этом, по мнению Рикера, существование становится человечески зрелым существованием, лишь присваивая себе тот смысл, который «заключается сначала «вовне», в произведениях, установлениях, памятниках культуры, где объективируется жизнь духа» [там же; 34]. Не существует понимания самого себя, не опосредованного знаками, символами текста. Изначальная языковая предрасположенность любого человеческого переживания есть фактическое опосредствование знаками. «И так как речь воспринимается скорее, чем произносится, самый короткий путь Я к самому себе – это речь другого, позволяющая мне проскочить открытое пространство знаков» [31; 83].

Таким образом, исследования середины XIX – XX века рельефно обозначили ориентиры движения, в направлении которых раскрывалась психологическую сущность СТ. Это, прежде всего, расширение контекста исследований, рассмотрение различных феноменов СТ в связи с жизненно значимыми для «носителя языка» задачами и коллизиями, использование критериев анализа СТ более высокого порядка, нежели лингвистические: фонема, лексема, морфема, грамматические конструкции и др., логические: суждение, умозаключение, сорит и др., а также герменевтические: текст, контекст, дискурс и т.д. Очевидно, что на очереди в ряду усилий гуманитарных наук оказалось выстраивание целостной системы анализа и конструирования СТ, а также введение психологической единицы, позволяющей представить СТ как особую форму познания действительности и способ явления пишущего и говорящего миру и самому себе.

Библиографический список:

1. Арнаудов М. Психология литературного творчества. 2 изд. М.: Прогресс, 1970. - 653 с.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика: Пер. с фр. М.: Прогресс, Универс, 1994. - 616 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Киев: NEXТ, 1994.
4. Бахтин М.М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. М.: Лабиринт, 2000. - 640 с.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. - 445 с.
6. Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины: Учеб.пособие. Под ред. Л.В.Чернец. М.: Высш. Шк.; Академия, 2000. - 556 с.
7. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959. - 654 с.
8. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. - 94 с.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 480 с.
10. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1961. - 471 с.
11. Граник Г.Г., Концевая Л.А. Восприятие школьниками художественного текста // Вопр. психол. 1996. №3. С.43-52.
12. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1984. - 397 с.
13. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1985. - 452 с.
14. Гуревич А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов». М.: Индрик, 1993. - 328 с.
15. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. - 176 с.
16. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III – VII классов // Известия АПН РСФСР. 1956. Вып. 78. - С.141-250.
17. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998. - 368 с.
18. Зеленецкий К.П. Топики // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. М.: Academia, 1997. С.34-40.
19. Карабанова О.А. Роль иллюстрации в восприятии литературно-художественных произведений в младшем дошкольном возрасте // Вест. Моск. Ун-та. Сер.14. Психология. 1984. № 2. С. 25-33.
20. Карпова С.Н., Степанова М.А. Особенности связной речи дошкольников при общении со взрослым и со сверстником // Вест. Моск. Ун-та. Сер.14. Психология. 1984. № 4. С. 21-28.
21. Коул М. Культурные механизмы развития // Вопр. психол. 1995. №3. С.5-20.
22. Левин Ю.И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М.: Языки русской культуры, 1998. - 824 с.
23. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. - 287 с.
24. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. Антология. М.: Academia, 1997. - С.202-212.
25. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: Международная педагогическая академия, 1994. - 150 с.
26. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Лирика как особый вид творчества // Вопросы теории и психологии творчества. Том 2. Вып. 2. СПб: Издание Суворина, 1910. - С.182-226.
27. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб.: Союз, 1997. - 256 с.
28. Пиотровский Р.Г., Бектаев К.Б., Пиотровская А.А. Математическая лингвистика. М.: Высшая школа, 1977. - 383 с.
29. Репина Т.А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста // Вопр. психол. 1959. №.1. - С.127-146
30. Рикер П. Время и рассказ. Т.1. Интрига и исторический рассказ. М; СПб.: Университетская книга,

1998. - 313 с.
31. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью. М.: АО «КАМІ», 1995.
 32. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки по герменевтике. М.: Academia-Центр, Медиум. 1995. - 416 с.
 33. Рыбников Н. А. Язык ребенка. М., Гос. Изд-во, 1920. – 83с.
 34. Рыбников Н.А. Методы изучения речевых реакций // Детская речь. М.: Ин-т эксперимент. психологии, 1927. - С.7- 131.
 35. Современное зарубежное литературоведение. Энциклопедический справочник. М.: Интрада-ИНИОН. 1996.
 36. Соссюр Ф. Де. Заметки по общей лингвистике. М.: Прогресс, 1990. - 280 с.
 37. Страхов И.В. Психология литературного творчества. М.: «Институт практической психологии». Воронеж: «МОДЭК», 1998. - 384 с.
 38. Тодоров Ц. Семиотика литературы // Семиотика. Т.2. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртене, 1998. - С.377-381.
 39. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сэд, 1994. - 406 с.
 40. Хализев В.Е. Теория литературы. Учеб. М.: Высш.шк., 1999. - 398 с.
 41. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: Сургутский гос. Ун-т – Дефис, 2000. – 324с.
 42. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. Л.: Просвещение, 1990. - 415 с.
 43. Шпет Г.Г. Сочинения. М.: Правда, 1989. - 602 с.
 44. Шуберт А. Тесты на испытание речевого развития детей // Детская речь. М., 1927. - С.117-131.
 45. Якобсон Р. Избранные работы. М.: Прогресс. 1985. - 455 с.

Hoziev V.B., Hozieva M.V. Prolegomena to psychological investigation of verbal art

The focus is on the evolution in the humanities (philosophy, hermeneutics, linguistics, literary criticism, psychology, and pedagogics) of a new unit required for analyzing verbal art and verbal proficiency. Different approaches to studying verbal art, basing their analysis on the correlation between the text and the context, the author, the imaginary author, and the reader, are surveyed in succession.

Key words: verbal creativity, text, context, author, reader.