

К ПРОБЛЕМЕ ЕДИНИЦЫ АНАЛИЗА 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, соавтора и читателя.

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

В соцветии гуманитарных наук 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 в этом ряду, и любому психологическому исследованию не миновать решения методологических и методических задач определения единицы анализа изучаемой деятельности. Анализ СТ в клиничко-психологической практике, психологическом консультировании, педагогической психологии, открытие динамики данного явления в онтогенезе выступает конкретной психологической задачей, решение которой невозможно без открытия психологической сущности СТ. Именно в поиске единицы анализа СТ и состоит **актуальность** теоретического исследования, представленного в данной статье.

Исторический экскурс позволяет обозначить целый ряд 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, 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. Каждый из приведенных ниже подходов ориентирован на свой специфический инструментарий анализа СТ, обоснование, исследовательскую традицию и прикладную задачу.

Первой выделенной нами позицией является рассмотрение СТ в его продуктивной фазе, а именно как *текста*. Эта позиция одна из самых распространенных и многовариантных: от *элементаристских*, когда наиболее важным параметром 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.); 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 [32, 40 и др.], французском структурализме [2 и др.], «новой критике» [34], математической лингвистике [27].

Исследователи текста как объекта СТ рассматривали текст как самодостаточный, осуществляющий свое относительно самостоятельное движение в пространстве

* © Хозиева М.В.

культуры и языка. Такая же тенденция может быть выявлена и в эмпирических исследованиях онтогенеза и развития речи и СТ, проведенных в рамках определенных возрастных категорий. Особое место в эмпирическом направлении занимали дневники 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 [9], который прослеживал последовательность усвоения ребенком различных элементов родного языка.

Понятно, что сам по себе одиночный текст, вырванный из контекста личностного или писательского развития, не может составить фактологическое основание исследования СТ. Объединения, сопоставления циклов текстов разных авторов (одних авторов в различные периоды, хронологий жанров, тематических подборок и др.) в попытке открытия общих тенденций дали возможность оформиться текстологии. Текст в таком случае рассматривается под углом зрения его истории, а в качестве основных аспектов текста выделяются: *транскрипция, пунктуация, верификационное членение, разбивка на абзацы, иноязычные вкрапления, автографы, черновики, беловики, варианты, датировки, комментарии, расположение глав, орфография, авторские правки* и т.д. [5 и др].

Новый тип исследовательских объектов психологии СТ возникает на рубеже 20-го века, когда предметом анализа последовательно выступают ряды и подборки текстов (одного ребенка 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, 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 [39] использовался несвязный ряд слов, из которых дети должны были составить связную, грамматически правильную фразу. Шуберт интересовало не знание ребенком грамматики, а умение активно пользоваться теми или иными синтаксическими формами. При изучении смысловой стороны речи в качестве предмета изучения выступали: *словарь, словесная память, словесное мышление, словесная осведомленность, словесная продуктивность* и др.

Интерес к детскому СТ обусловлен рубежом 19-го века, когда к институту детства начинают активно применяться генетические шкалы анализа. Так, Гизе [7] 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.

Более сложным явлением на фоне подобного рода коллекционной исследовательской стратегии является опыт Рыбникова Н.А. [31], 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*.

Достаточно 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. Во-первых, *текстоцентризм*, когда порождение текста 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 конце 60-х годов XX века оформилась *нарратология* – теория повествования, основными положениями которой являлись: коммуникативное понимание природы литературы; представление об акте художественной коммуникации как процессе, происходящем на нескольких повествовательных уровнях; интерес к проблеме дискурса; теоретическое обоснование многочисленных повествовательных инстанций.

Во-вторых, можно выделить (опять же условно) *автороцентризм*, когда доминантой структурирования всевозможных видов и форм творчества становится «авторская позиция». *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.]. Позиция автороцентризма подводит к пониманию необходимости исследования не только поэтики творения, но и поэтики творчества. Ярким представителем психологического направления в рамках культурно-исторического литературоведения был ученик А.А.Потебни Д.Н.Овсяннико-Куликовский [25], который сосредоточил свое внимание на глубинных проблемах соотношения языка и мысли, различии научного и художественного мышления, психологии творчества и восприятия произведений художественной литературы. Особое внимание психологии творчества уделял И.В.Страхов [33], который провел не только психологический анализ творчества классиков, но и исследовал психологические аспекты таких видов творчества, как научного, технического, музыкального. П.П.Блонский [24] в контексте обучения речи указал на необходимость анализа деятельности писателя, обозначив условия, помогающие 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**, 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*), описанные К.П.Зеленецким [17] в середине XIX века. 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. Среди наших современников проблемы понимания текста касался Ю.И.Левин [21], выделивший следующие типы непонимания текста: *локальное смысловое непонимание*, включающее в себя синтаксическое непонимание, *семантическое*, т.е. непонимание сложных и устаревших конструкций и т.д.; *глобальное смысловое непонимание* (непонимание принципов семантической организации текста, неточное жанровое соотнесение и

т.д.); *внесмысловое непонимание* (звуковой строй, непонимание ритма и интонации).

Второе направление в **третьем** подходе - «*читателецентристское*», признающее в диалоге с художественным текстом полное или почти полное всевластие читателя, его свободу от автора, от послушного следования авторской концепции [5]. 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]. Безусловно, речь идет о целостном герменевтическом отношении, в котором учитывается актуальный уровень культуры, литературная и герменевтическая традиция, дискурс и жизненный контекст. Это прослеживается и в психологических исследованиях понимания текста читателем. Так, Л.С.Выготский [8] писал, что чтение является сложным процессом, 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 рассматривалась проблема понимания текста Ж.Пиаже [26], который провел множество опытов на понимание детьми рассказа. Для анализа выделялись: *общее понимание* (то, как воспроизводитель понял весь рассказ объяснителя) и *понимание вербальное* (касающееся причинных или логических связей).

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 [18]. Целым рядом исследователей [18; 28] 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 [10], 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 совместности в ходе обучения чтению стало исследование М. Коула, который в контексте обучения чтению изучал умение детей понимать смысл текста с помощью вопроса и создал новый тип третичного культурного артефакта, назвав его «чтением путем вопросов и ответов» [20].

В **четвертом** подходе мы видим синтез гуманитарных оснований для понимания СТ. Появление в схеме анализа «второго» героя повествования – читателя – закономерно приводит рассмотрение СТ к формату общения. По мнению Шанского [37], 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. Принципиальным для исследователей становится (вслед за М.М.Бахтиным) *диалог* [3;4], в котором происходит пересечение, познание, осмысление и др. разных позиций, мнений, обстоятельств автора и читателя как равных участников процесса СТ. Конечно, 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.) оказались сведены Бахтиным к диалогу, к наиболее совершенной для постижения, одновременно психологически полноценной, социологически минимальной, художественно насыщенной литературной форме.

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. В контексте проявляются разнообразные тенденции обыденной жизни, отражаются жизненные позиции и приоритеты, овеществляются нормы и дискурсы.

По мнению В.В.Виноградова [6], 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 [23]. В качестве примера анализа отношений текста и внетекстовой реальности можно привести исследования В. фон Гумбольдта [12], выделившего два вида этих отношений: *объективные*, (т.е. как воздействуют поэмы) и *субъективные*, сводимые к анализу главного для поэта.

В связи с восхождением критериев к контексту начинают постепенно теряться крупный план и исчезать детализация СТ. Зато контекст существенно возвышает причастность к СТ множества обстоятельств, не имеющих непосредственного отношения к тексту. Эти «побочные переменные», в числе которых социальные, экономические, исторические знаки эпохи, образуют целостный дискурс. Так, М.Фуко [35] выделил основной упорядочивающий принцип исторически изменяющихся структур - эпистем – соотношение слов и вещей; и показал, как язык в ходе развития культуры постепенно обнаруживает свое бытие. Особой близости психологическая и историческая линии достигают в понятии *ментальности*, введение которого, по мнению А.Я. Гуревича [13], позволило иначе подойти к изучению многих областей человеческого знания, в том числе и к исследованию человеческого творчества.

Еще одно важное направление (**шестое**) в дифференцировке контекста – вхождение *соавтора* в СТ. Тщательное наблюдение за становлением СТ показывает [1, 2, 3 и др.], что участие собеседника, критика, редактора, издателя и т.д. создают особого рода человеческое пространство, не сводимое к элементарным социологическим характеристикам, 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 взаимоотношений, человеческая история конкретного произведения, влияние ближайшего окружения, собственное отражение автора в дневниках* и др. [36].

Наконец, заключительный (**седьмой**) уровень критериального рассмотрения СТ представляется нам *целостным бытием*. 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.

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 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 [11].

Эта линия была продолжена Ф.де Соссюром [32], который понимал язык как социальный продукт. Принятие языка как средства последовательно подвело лингвистов к пониманию языка как особого типа конвенционального опосредствования, что в разной мере и в разных вариациях было развито в работах Р.Якобсона [40] и других языковедов. В частности, показывая универсальность слова, возводя его в абсолют, Г.Г. Шпет писал, что «пластика, музыка, живопись словесны... через словесность, присутствующую им, они действительны... слово не обман... слово – действительность, вся без остатка, действительность есть слово, к нам обращенное, нами уже слышимое» [38, 369].

К трактовке СТ как целостного бытия стремился П.Рикер [29], в размышлениях которого явно заметен психологический потенциал СТ. 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» [30, 34]. Не существует понимания самого себя, не опосредованного знаками, символами текста. Изначальная языковая предрасположенность любого человеческого переживания есть фактическое опосредствование знаками.

Таким образом, исследования середины XIX – XX века рельефно обозначили ориентиры движения, в направлении которых раскрывалась психологическая сущность СТ. Речь, прежде всего, идет о расширении контекста исследований, рассмотрении различных феноменов СТ в связи с жизненно значимыми для «носителя языка» задачами и коллизиями, об использовании 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.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

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. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи / Составление, текстологическая подготовка, И.В.Пешкова. М.: Лабиринт, 2000. 640 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
5. Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины: Учеб. пособие. Под ред. Л.В.Чернец. М.: Высш. Шк.; Академия, 2000. 556 с.
6. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959. 654 с.
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 94 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 480 с.
9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1961. 471 с.
10. Граник Г.Г., Концевая Л.А. Восприятие школьниками художественного текста // Вопр. психол. 1996. №3. С. 43-52.
11. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
12. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1985. 452 с.
13. Гуревич А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов». М.: Индрик, 1993. 328 с.

14. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
15. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов // Известия АПН РСФСР. 1956. Вып. 78. С. 141-250.
16. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998. 368 с.
17. Зеленецкий К.П. Топики // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. М.: Academia, 1997. С. 34-40.
18. 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.
19. 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.
20. Коул М. Культурные механизмы развития // Вопр. психол. 1995. №3. С. 5-20.
21. Левин Ю.И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М.: Языки русской культуры, 1998. 824 с.
22. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
23. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. Антология. М.: Academia, 1997. С. 202-212.
24. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.
25. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Лирика как особый вид творчества // Вопросы теории и психологии творчества. Т. 2. Вып. 2. СПб.: Издание Суворина, 1910. С. 182-226.
26. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб.: Союз, 1997. 256 с.
27. Пиотровский Р.Г., Бектаев К.Б., Пиотровская А.А. Математическая лингвистика. М.: Высшая школа, 1977. 383 с.
28. Репина Т.А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста // Вопр. психол. 1959. №.1. С. 127-146.
29. Рикер П. Время и рассказ. Т. 1. Интрига и исторический рассказ. М.; СПб.: Университетская книга, 1998. 313 с.
30. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки по герменевтике. М.: Academia-Центр, Медиум, 1995. 416 с.
31. Рыбников Н.А. Методы изучения речевых реакций // Детская речь. М.: Ин-т эксперимент. психологии, 1927. С. 7-131.
32. Соссюр Ф. Де. Заметки по общей лингвистике. М.: Прогресс, 1990. 280 с.
33. Страхов И.В. Психология литературного творчества. М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1998. 384 с.
34. Тодоров Ц. Семиотика литературы // Семиотика. Т. 2. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртене, 1998. С. 377-381.
35. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сэд, 1994. 406 с.
36. Хализев В.Е. Теория литературы: Учеб. М.: Высш.шк., 1999. 398 с.
37. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. Л.: Просвещение, 1990. 415 с.
38. Шпет Г.Г. Сочинения. М.: Правда, 1989. 602 с.
39. Шуберт А. Тесты на испытание речевого развития детей // Детская речь: Сб. статей под ред. Н.А.Рыбникова. М., 1927. С. 117-131.
40. Якобсон Р. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. 455 с.

M. Khozieva

TO THE PROBLEM OF WORD PROCESSING'S ANALYSIS

Abstract: Article is devoted the problem of research's measure in word processing in humanitarian sciences: philosophy, hermeneutics, linguistics. arts, psychology, pedagogic. There are observe different concepts in word processing, specially include "text" and "context", "author" and "co-author", "reader" and "writer".

Key words: Verbal creativity, the text, context, the author, the reader.