

Тема «жизни и смерти» в словесном творчестве подростков 14–16 лет

В.Б. Хозиев*,

ГБОУ ВПО «Международный университет “Дубна”», г. Дубна, Россия,
v_hoziev@mail.ru

С.А. Васеничев**,

ООО «РН-Юганснефтегаз», г. Нефтеюганск, Россия,
s.maharash@gmail.com

Статья освещает феномен использования подростками 14–16 лет в своем словесном творчестве тематики жизни и смерти. На основе проведенного экспериментального исследования авторы представляют генез этого процесса, а также стадии эволюции топика жизни и смерти как специфического новообразования подросткового словесного творчества. Объектом исследования выступили условия словесного творчества. В трех условных выборках подростков — традиционного обучения, спонтанного становления и проектной формы обучения — проводился сбор сочинений на свободную тему, которые были обработаны методом контент-анализа. Результаты показали, что топик жизни и смерти появляется в сочинениях подростков тем вероятнее, чем комфортнее в психологическом отношении референтная группа, в рамках которой осуществляется творчество. Качество литературного исполнения топика жизни и смерти статистически достоверно оказалось связанным с эффективностью освоения словесного творчества. По своему психологическому содержанию этот топик оказался вызовом, проявлением бунта подростка и юноши, важной попыткой подойти к скрытой для него границе знакомого, важным шагом инициации.

Ключевые слова: подростничество, словесное творчество, развитие, образование, феномен «смерти» в подростковом творчестве.

Наше исследование началось с констатации эмпирического факта [32; 5], знакомого, наверное, всем, кто работает со словесностью со старшими школьниками: в подростничестве, когда девушке или юноше в условиях, свободных от текущих задач и ограничений школьной жизни, предоставляется возможность размышлять, фантазировать, исследовать новые сюжеты, то в их словесном творчестве (далее СТ) неизбежно появляется тема жизни и смерти. Не сразу, не в первом эссе или рассказе, но как только в подростковой группе сложится атмосфера доверия, ощущение «ненаказуемости» творчества и свободы высказывания, то эта тема становится одной из наиболее важных, значительных, высоко частотно вспыхивающих на определенном этапе развития. Иной раз кажется, что вот эта девушка-отличница или этот абсолютно позитивный юноша-спортсмен ну никак не должны иметь жела-

ния писать о смерти или даже как-то касаться этой проблематики. У них-то все в жизни хорошо! Тем не менее, при соблюдении ряда условий, содержание которых будет исследовано в нашей работе, значительная часть подростковой выборки в диапазоне 14–16 лет в пределах 10–25 письменных работ (написанных по различным заданиям, в которых прямым образом не представлена задача обсуждения топика «жизнь–смерть») непременно коснется этой тематики. Как это произойдет? — Внезапно. Например, в краткой подростковой новелле герой абсолютно нелогично, с точки зрения развития сюжета, попадет в катастрофу, герой второго плана тяжело заболет и будет лежать в больнице на грани жизни и смерти, внутренний монолог о счастье мгновенного бытия, вложенный в уста своему прописанному alter-ego боязливой и робкой девушкой-автором, приведет героя к приему лошадиной дозы снотвор-

Для цитаты:

Хозиев В.Б., Васеничев С.А. Тема «жизни и смерти» в словесном творчестве подростков 14-16 лет // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 30–43. doi:10.17759/chp.2015110403

* Хозиев Вадим Борисович, доктор психологических наук, зав. кафедрой клинической психологии, ГБОУ ВПО «Международный университет “Дубна”», г. Дубна, Россия, e-mail: v_hoziev@mail.ru

** Васеничев Сергей Александрович, ведущий специалист отдела оценки и тренинга, Управление развития персонала, ООО «РН-Юганснефтегаз», г. Нефтеюганск, Россия, e-mail: s.maharash@gmail.com

ного и последующей клинической смерти с возможным счастливым спасением в эпилоге и т. д.

Можно было бы подумать, что эта тема жизни и смерти скрыта в магических законах развивающегося мышления, в пралогическом менталитете ближайшего окружения — питательной среде любого творчества или в рекапитуляционном характере освоения значимых культурных областей, актуальных для подростков? Или причина кроется в нереализованной в современном обществе полноценной инициации, или в суицидальных тенденциях, очень близких для девушек и юношей в эпоху личностных потрясений? А может, это выражение некой универсальной подростковой девиантности: взять и напугать учителей и близких таким своеобразным вывертом в выборе актуальной для себя тематики; обозначить: я — взрослый, смотрите, какие темы я уже могу обсуждать? Так или иначе, неотвратимость и стремительность развития этой темы традиционно беспокоит учителей и родителей, волнует и тревожит самих подростков, становится основанием для принятия «безотлагательных мер» детскими комнатами полиции и подростковыми психотерапевтами и др. Однако причина систематического обращения подростков к этой теме остается неясной, равно как и ее исчезновение вскоре вслед за появлением. Через 3–5 опусов письменного творчества тема жизни и смерти перестает быть доминирующей у подростка-юноши и вновь занимает присущее ей в культурной традиции место и частоту обсуждения.

Необходимый для нашего исследования анализ проблематики подросткового СТ со стороны философии, лингвистики, этнографии, структурного антропологического подхода показал [1–4; 9; 12–14; 18–27; 34 и др.], что каждая из рассмотренных линий дала понимание определенных черт СТ в узком разрезе своей предметной области. Так, например, лингвистика и этнография в сочетании со структурным анализом позволили поставить вопрос о расширении контекста повествования от субъект-субъектных отношений до включения в этот диалог других «фигур»: социума, культуры и т. д. Философия дала понимание СТ не как одиночного монолога, «крика» или «плача» переживающего или страдающего человека, но как сложной действительности проявляющегося сознания, открытия автором пространства взаимодействия прошлого и будущего, множества и вариативности людей, мнений и культур. Для нас важно, что гуманитарные сестры психологии доказательно и этиологически убедительно выявили, что человек не только ведет диалог или выражает себя, но и пребывает, бытийствует в своем СТ. Его эмоциональный, интеллектуальный и личностный мир не просто ищет в СТ язык для общения с реальностью, но обретает себя, формирует мощное средство ориентировки в мире и самом себе, открывает предпосылки для развития мышления, познания, диалога с самим собой, самореализации, порождения новых тем, чувств для осмысления и переживаний.

В расширенном составе про-герменевтически настроенных философских и лингвистических моделей двадцатого века [2–4; 12–14; 19–21 и др.] текст как объект исследования обрел не только и не столько знаковую, сколько смысловую структуру, обладающую собственной системой внутренних закономерностей, обеспеченной отражением социального, культурного и психологического опыта автора. Текст на разных стадиях развития автора и на разных ступенях постижения им своих жизненных и художественных задач может быть отчужденно внешним или, напротив, тождественным автору, дружественным и способствующим прояснению действительности или скрывающим, маскирующим и даже уничтожающим ее. Широчайший спектр психологических обертонов создаваемого автором текста подчеркивает причудливую феноменологическую картину объективно-субъективного отношения с ним, и если рассматривать в этом ряду читателя, то и с читателем, включенным «четвертым углом» во взаимодействие с «треугольником» «Действительность—Автор—Текст». Текст объективен в том, что представляет мыслимый и/или чувствуемый объект, выстроенный по композиционным законам и изложенный в разной мере внятности для других — объективированно. Субъективен текст в том, что является отражением образов, мыслей и чувств человека, его создавшего; но, взглянув в глубину текста, в ряд его значений и смыслов, мы непременно найдем в нем смешанную и переплетенную внутри себя картину: всплохи эпохи и метаморфозы семейной жизни вокруг автора, культурные образы среды и личные предпочтения писателя, настойчивый язык ближайшей общности и тонкий голос рассказчика.

По-видимому, именно эта объективно-субъективность СТ, раскрытая в своих монологичных, диалогичных и иных промежуточных формах, представляет собой одновременно: 1) уникальное («диагностическое») средство фиксации выраженной в слове индивидуальной рефлексии жизненного опыта автора; 2) тонкое средство для развертывания личностного развития; 3) а также средство для диалога (психотерапевтического, ценностного, учебного и др.) с самим автором. С чего начинается и в каком направлении идет процесс развития СТ? — Наверное, ключевыми моментами для понимания общей его тенденции будут три условных этапа развития: а) совсем приблизительное слово и соответствующее ему начальное, приблизительное понимание жизни; б) «комплексное», по Л.С. Выготскому, т. е. в ряду признаков существенное понимание жизни и иногда точное слово, отражающее это понимание; в) «предпонятийное» или «понятийное» понимание жизни и точное СТ, его отражающее.

Из множества путей исследования генезиса СТ [6–8; 15–17; 24–25; 32 и др.] мы в качестве целевой выборки выбрали старший подростковый возраст (как наиболее обширный и подвижный по феноменологии СТ) и несколько вариантов экспериментально контролируемого становления и формирования СТ,

различных по условиям и управлению. Получая при такой схеме исследования в свое распоряжение серию текстов одного автора, мы можем проследить ретроспективу его жизненного опыта и уровня владения словом на момент написания каждого из произведений. Это превращает исследовательское восприятие учебного текста из статичного, законченного факта в изменчивый и динамичный процесс, поскольку, видя смысловой контекст, возможно иметь в виду уже не только то, что явно представлено в тексте, но и то, чего в нем нет, но подразумевается.

Эмпирически мы установили, что даже учитывая огромную вариативность феноменологии подросткового СТ, его можно разделить на некоторые контекстные группы (дискурсивные или нарративные единицы), обобщая сюжеты и произведения до определенных категорий. В дальнейшем мы будем использовать для объяснения психологического содержания подросткового СТ термин «топик», который ввел и определил в своих работах К.П. Зеленецкий [10]. Сам текст в этом случае выступает культурным пространством развертывания и хранителем топиков, значений и смысла. Для иллюстрации можно назвать такие свойственные подростковому СТ топикам как «любовь», «дружба», «одиночество», «по поступок», «жизнь и смерть» и т. д. Опыт герменевтически успешных исследований на литературоведческом, этническом, психологическом материале [1; 2; 12; 13; 18–20] в XX веке показал, что именно крупные содержательные единицы анализа позволяют удержать в фокусе исследования некоторые общие закономерности (структуры, развития, дисфункции и др.) повествования, не скатываясь в неизбежный «монблан» детализации.

Проявление и оформление топиков в СТ многообразно. Существует почти бесконечное множество вариантов их индивидуального развития. Топики не представлены в равной степени в любом творчестве любой возрастной группы, и чем более зрелым является автор, тем более сложна траектория топика в его творчестве. В подростковом СТ топиками задаются основными интересами юношей и девушек. В этом смысле топик «жизнь–смерть» (далее «ЖС») является характерным для периода выхода из кризиса подростничества. Именно при становлении понятийного мышления, самосознания и самоопределения подросток открывает для себя эти сюжеты [11]. Топик является своего рода проводником в пространство культуры, корни каждого из них находятся в той среде, в которой бытийствует автор. Подросток пишет о том, что происходит вокруг него, о тех мыслях, идеях, представлениях, которые отражены в различных формах (осознанных, неосознанных, находящихся в процессе осознания и осмысления и др.) в ближайшем для него социуме. «Подростково-актуальная тематика» СТ — это тот спектр тем и идей, которые находятся в зоне ближайшего развития подростка и составляют для него ближайшие цели для осмысления и понимания.

Нельзя анализировать любой из топиков, не понимая контекста его возникновения и его историче-

скую динамику. В ходе анализа мы выстроили краткую историческую ретроспективу представлений о смерти в европейском обществе, обратившись к религии, философии, этнографии [1; 12; 14; 18; 23]. Восприятие и использование в СТ категорий «жизни» и «смерти» неотрывно связано с социальным, культурным и психологическим контекстом их применения. Те же принципы, эмпирическая частота встречаемости обозначенного топика в пилотажных исследованиях, а также учет контекста социальной ситуации развития подростка позволили сформулировать ряд предположений, почему подростничество является наиболее сензитивным периодом для освоения топика «ЖС».

1. Проявление топика ЖС в СТ старших подростков имеет общий характер и будет наблюдаться независимо от формы обучения словесности, что, конкретизируя, проявится в отсутствии различий в группах при проектной и традиционной форме обучения, а также при его спонтанном становлении.

2. Частота проявления топика ЖС в СТ старших подростков будет статистически значимо выше в группах с проектной формой обучения, чем в группах с традиционной и спонтанной формах становления, что мы связываем с особыми, психологически комфортными условиями прохождения инициации.

3. По этой же причине проектная форма обучения СТ старших подростков при равных условиях приведет к более высокому в содержательном смысле уровню оперирования категориями «ЖС», чем при традиционной форме обучения и в спонтанном становлении СТ.

В ходе экспериментального исследования были рассмотрены три группы подростков 14–16 лет (продолжительность экспериментального мониторинга — 1 учебный год, от 3 до 8 произведений от каждого автора), осваивающие СТ в традиционной и проектной форме обучения, а также при спонтанном становлении. В каждой из групп менялась роль учителя как организатора СТ и его место в учебном процессе, в том числе до полного его исключения при спонтанной форме обучения, а также менялась форма организации общения подростков друг с другом. Всего выборка составила 218 подростков, общее количество текстов для анализа — 1040 (табл. 1).

Темы для традиционной формы обучения СТ были заданы программой общего курса преподавания русского языка и литературы, например, тема любви, тема будущего («письмо себе через 20 лет»), размышления о жизни и ее смысле и т. п., что сочеталось с обычным для общей школы анализом литературных произведений классиков. Эти «свободные» темы для сочинений предоставлялись школьникам после прохождения очередного урока. Какие-либо специальные средства, схемы ориентировки в СТ подросткам не предоставлялись.

«Спонтанное становление» — так мы характеризуем форму деятельности, в которой подросток овладевал СТ без систематического и спланированного вмешательства извне со стороны взрослого.

Схема эмпирического исследования

№	Год	Тип	Преподаватель	Класс	Кол-во	Тексты
0.1	2002	Проектная форма обучения, курс «Фантазия и быль»	Иванчихина Е.В. Лицей № 3, г. Сургут	10	4	36
0.2	2008	Проектная форма обучения, курс «Рассказ-новелла»	Васеничев С.А. СОШ № 9, г. Нефтеюганск	11	4	25
0.3	2008	Спонтанное становление СТ	СОШ № 10, г. Нефтеюганск	10	4	22
1.1	2011	Традиционная форма обучения	Суровцова Е.И. СОШ № 7, г. Нефтеюганск	10	15	43
1.2	2011	Традиционная форма обучения	Суровцова Е.И. СОШ №7, г. Нефтеюганск	10	16	41
1.3	2012	Традиционная форма обучения (материалы олимпиады по СТ)	Хозиев В.Б., г. Дмитров	10	13	13
1.4	2012	Традиционная форма обучения	Суровцова Е.И. СОШ № 7, г. Нефтеюганск	10	14	49
1.5	2012	Традиционная форма обучения	Суровцова Е.И. СОШ № 7, г. Нефтеюганск	10	15	45
2.1	2011–2012	Спонтанная форма становления СТ	СОШ № 10 г. Нефтеюганск	10	30	223
2.2	2011–2012	Спонтанная форма становления СТ	СОШ № 1, г. Нефтеюганск	10	38	181
3.1	2001	Проектная форма обучения, курс «Фантазия и быль»	Красота И.С. Лицей № 3, г. Сургут	10	12	66
3.2	2003	Проектная форма обучения, курс «Мой дневник»	Красота И.С. Лицей № 3, г. Сургут	10	11	74
3.3	2005	Проектная форма обучения, курс «Фантазия и быль»	Красота И.С. Лицей № 3, г. Сургут	10	14	109
3.4	2007	Проектная форма обучения, курс «Рассказ-новелла»	Хозиев В.Б., г. Дмитров	10	23	113
Итого:					218	1040

Выборка испытуемых не была задана заранее, но формировалась случайным образом, когда был организован сбор творческих работ среди учащихся 10-х классов. Главным критерием участия в выборке стало то, что авторы не должны были проходить специальным образом организованного обучения СТ, кроме обычных для их школы уроков русского языка и литературы по общеобразовательной программе.

Проектная форма обучения СТ [28; 11; 30] представляла собой посильное применение принципов и методов теории планомерно-поэтапного формирования П.Я. Гальперина, а также ряда дополнительных методических приемов обучения: чтение вслух подростками своих произведений, обсуждение их в группах, взаимная помощь участников проекта, ак-

тивное участие в работе группы ведущего проекта, а также обеспечение и иногда собственная разработка в ходе занятий схем ООД (касающихся техники изложения, схем развития сюжета, диалога, описания и др.). Ключевой особенностью проектной формы обучения СТ стала возможность для участников самостоятельно выбирать и создавать темы для написания произведений. Допускалось изменение предлагаемой темы, если того требовала группа или сам подросток. Все это создало необходимые предпосылки для зарождения и дальнейшего поддержания благоприятного психологического климата в группе проектной формы обучения СТ. Следует отдельно отметить, что ни в одной из групп подростков не просили писать тексты на тему жизни или смерти, а в случае появления такой темы учителя и ведущий

проекта никак специально не реагировали на нее. Принципиальное, «квазипотребностное» различие между группами традиционной, с одной стороны, и проектной формы обучения и спонтанного становления — с другой, состояло в том, что в первом случае произведение было «учебным» результатом, а во втором — значимым поводом для обозначения своей личностной позиции.

Для обработки текстов был использован метод контент-анализа [29]. Первичной единицей контент-анализа был конкретный текст, объединенный в единую серию со всеми остальными произведениями каждого подростка. Количество серий текстов не совпадает с количеством подростков. С одной стороны, мы уделяли пристальное внимание тому, как текст строится, какими свойствами обладает, какие характерные черты и общие черты для всей линии произведений одного автора возможно выделить. С другой стороны, анализу была подвергнута авторская позиция, отношение подростка к происходящему и изложенному. Оставшиеся элементы, а именно, социум и культура, выделялись в ходе

развертываемого содержания СТ как неотъемлемая часть сюжета повествования.

Таким образом, основные ячейки кодировочной инструкции были следующими: психологический статус СТ, социальная позиция «Я–Они–Мы», топик «ЖС», уровень обобщения, позиция автора (табл. 2).

Обращаясь к полученным результатам, можно заметить следующее. В группе с традиционной формой обучения из 178 произведений, написанных подростками, в 67% серий текстов есть один и более текст с обращением автора к топику «ЖС». По содержанию текстов особенностью группы является то, что в ней представлен только первый уровень обращения в СТ к топику «ЖС». Как показал анализ, основной фокус внимания старших подростков при такой форме преподавания, с жестко заданными границами и условиями тем, сосредоточен на поиске «социально правильного или приемлемого решения». Это в итоге не позволяет создать необходимой личностной среды для раскрытия всего потенциала СТ. Максимальный уровень, который достигнут в

Таблица 2

Кодировочная инструкция

А. Психологический статус СТ	
0	Личностная позиция героев произведения отсутствует
1	Событийно-повествовательное изложение. Автор описывает те или иные события, при этом, его герои не выражают свою позицию и отношение к описываемым событиям
2	Герои произведения преимущественно используют в своей коммуникации позицию «моралите», характеризующую общим безальтернативным предписанием норм, вне доказательной базы, которым необходимо четко следовать
3	«Исповедь» – открытие внутреннего «Я» героя, за которого говорит сам автор. Попытка разобраться в самом себе, попытка найти ответы на личные вопросы
4	Художественное повествование, которое предполагает появление позиций не только автора, но и читателя (как соавтора). Оформление текста – рефлексивное
5	Автор свободно располагает пространством, временем, интригой. Композитор жанра, свободный эксперимент. Произведение – диалог с действительностью
В. Отношения «Я–Они–Мы»	
0	Изоляция отдельных элементов, прямой конфликт между ними
1	Доминирование позиции «Я», прямой конфликт с другими возможностями интерпретации
2	Попытки свести в единую систему разные позиции понимания действительности, отсутствие четких границ между ними, описательные характеристики смешаны. Личностная позиция отдельных смысловых и сюжетных единиц отсутствует
3	Появление четких границ между отдельными сферами «Я–Они–Мы», выраженная личностная позиция отдельных смысловых и сюжетных единиц, присутствует явный или скрытый конфликт между отдельными сферами
4	Тенденция к сближению и переплетению разных позиций. Понимание единства различных сторон в жизнедеятельности присутствует. Взаимосвязаны две из трех сфер
5	Понимание единства различных позиций в общей канве жизнедеятельности: каждая из позиций является партнерской по отношению другой. Наличие четких, но между тем открытых к взаимодействию границ каждой из сфер. Взаимосвязаны все три сферы
С. Топик «Жизнь–смерть»	

0	Обращение к топику «Жизнь–смерть» отсутствует
1	Уровень отличается повышенной эмоциональностью текстов, конфликтностью. Автор открыл для себя уровень значимых смыслов, которые имеют к нему непосредственное отношение. Погружение в себя. Работа с полярностями и эксперимент с формой, попытка определить содержание, поиск собственного личностного отражения — кризис внутренней картины мира произведения
2	Появление некоторых символических обозначений, обобщение на конкретно-ситуативном уровне с поиском форм более глубокого осмысления. Характеризуется попытками отделить конкретно воспринимаемую действительность от «мыслимой» («виртуальной»). Обращение к внешнему миру носит характер поисков ответов, чувство неясности происходящего. Постановка личностно значимой (субъективной) задачи перед собой. Первичные схемы решения поставленного вопроса
3	Характеризуется развернутой ориентировкой в поиске определения предельных смысловых значений. Происходит сближение «абстрактного» и «конкретного». Присутствие множества равнозначных точек зрения, снижение эмоциональности текстов, фиксация ровного фона переживаний главных героев произведения
4	Стабилизация внутренней картины мира (произведения), появление четкой, логичной системы, позволяющей ответить на поставленный субъективно значимый вопрос. Внутренняя логика произведения позволяет объяснить парадоксальность происходящего «внутри»
D. Тематика (уровень обобщения)	
0	Конкретный (ситуативный) уровень обобщения, предметность описания, центрация на теме
1	Попытка выйти на абстрактный уровень обобщения
2	Философское обобщение конкретных жизненных случаев, рассмотрение личного через всеобщее
E. Авторская позиция	
0	«Центрация» на своих чувствах и проблемах, поиск причины неудач во внешнем окружении. Авторская позиция — инфантилизм, формат произведений — моралите
1	Попытка встать на позицию другого, вести диалог от его имени. Желание приобрести признание другого. Авторская позиция — моралите, формат произведений — исповедь
2	«Примирение» с другим, с самим собой, с миром. Авторская позиция — зрелость

данной группе — текст с позиции «моралите» [31], безальтернативный манифест субъективно значимых морально-этических позиций с отсутствием обоснования и тем более основания.

В группе спонтанного становления СТ обращение к топику «ЖС» носило такой же диффузный характер, как и в группе с традиционной формой обучения. Из 404 текстов, написанных подростками группы спонтанного становления, в 92% серий текстов мы можем констатировать наличие как минимум одного текста, содержащего обращение автора к топику «ЖС». Однако, благодаря высокой интенсивности эмоциональной составляющей текстов, степень обращения к топику «ЖС» имела более выраженный вид. В сравнении двух групп, спонтанной и традиционной, в ситуации высокой заинтересованности подростков в своем творчестве, темы, самостоятельные сюжетные линии. Но ввиду отсутствия внешней коммуникации и диалога, свойственных этим формам обучения, этот потенциал остался на уровне символики протеста, разрушения и изоляции. Произведения данной группы с позиции оценки характера текстов отличались выделением крупных блоков, линейной композицией и цикличностью возникающих в них сценариев поведения главных героев.

При рассмотрении письменных работ группы с проектной формой обучения можно констатировать, что появление в тексте топики «ЖС» становится возможным только на определенном и уже оформленном операционном и смысловом уровне владения СТ. Из 362 произведений, написанных подростками группы с проектной формой обучения СТ, в 93% серий текстов мы можем отметить наличие как минимум одного текста, содержащего обращение автора к топику «ЖС». Только 13% подростков в своих сериях текстов демонстрируют развитость использования топики «ЖС» на полноценном первом уровне, остальные находятся на более высоком уровне повествования.

Вообще, использование топики «ЖС» является важным маркером общего развития СТ автора, поскольку позволяет оценить масштаб его категориальной системы. Мы установили связь между развитием СТ и использованием топики «ЖС» в попытках осмысления того или иного варианта реальности в сочиненных текстах. Так, например, уровень формального обобщения, когда подросток уходит от ситуативно-конкретного описания сюжета своих произведений и восходит к пониманию общего через частное, находится в прямых отношениях с формализованным уровнем владения текстом (владение композиционным построением, ис-

пользование выразительных средств). Между тем, такая же связь была обнаружена и при сравнении уровня обобщения и уровня отношений «Я–Они–Мы», когда подросток начинает воспринимать себя не отделенной единицей, а частью социальной системы отношений. Мы выявили, что для развития СТ большое значение имеют внешние условия, которые сопровождают этот процесс. Среди значимых факторов, благоприятных для обращения старших подростков в своем СТ к топикам «ЖС», основную роль играет микроклимат группы, ведь он выступает источником сюжетов для СТ, задает отсутствие строгих внешних рамок в написании произведений, а также оформляет внутреннюю референцию.

Подросток, осваивая СТ, овладевает навыками письменной регуляции собственной мотивационно-потребностной сферы – мотивы и ценности его героев в рамках его произведений динамично меняются. Можно предположить, что топик «ЖС» проходит путь такого же развития, как и любое другое понятие, становясь средством выражения личной позиции. Автор в своем произведении по-

началу лишь «утверждает» знак, который в ходе овладения СТ эволюционирует до сложного своего состояния – символа – самостоятельной единицы, которая, достигая высшей своей точки, уже может опосредствовать высшие психические функции. И если мы будем рассматривать развитие топика «ЖС» так же, как развитие любого понятия, то в рамках подростковых произведений мы найдем все формы его становления от синкрета до понятия. Тогда его развитие будет выглядеть следующим образом (табл. 3).

Как мы и предполагали, топик «ЖС» присутствовал во всех рассмотренных вариантах становления СТ: при традиционной форме обучения – в 67% случаев, при проектной форме обучения – в 93%, при спонтанном становлении – в 92%. Далее, выявив содержательную связь всех заявленных категорий анализа, мы обратились к количественным математическим методам обработки данных.

На первом этапе обработки данных, чтобы добиться единого основания для сравнения серий СТ, разных по учтенному количеству произведений в них, все полученные результаты контент-анализа мы

Таблица 3

Уровни топика «Жизнь–смерть» как средства художественной выразительности

Уровень	Феноменология проявления
1 Синкретическое обобщение	Система бинарных оппозиций нестабильна, крайне конкретна, символика примитивна или отсутствует. Преобладают художественные формы разрушения, агрессии, изоляции. Подросток видит предельные смыслы во всем происходящем; выделяет отдельные черты, которые легко переносятся на связанные темы, без должного для того обобщения и осознания. Уровень отличается повышенной эмоциональностью текстов, конфликтностью. Автор открывает для себя уровень значимых смыслов, которые имеют к нему непосредственное отношение
2 Комплексное сравнение	Происходит диффузное отделение бинарно-оппозиционной тематики от иных сюжетов, при выраженном уровне их границы обретают стабильность, четкость. Работа с бинарными парами выделяется в отдельное направление, становится самостоятельной сюжетной линией. Появление некоторых символьных обозначений, обобщение на конкретно-ситуативном уровне, с поиском форм более глубокого осмысления. Характеризуется попытками отделить конкретно воспринимаемую действительность от «мыслимой» («виртуальной»). Акцент на внутренних переживаниях, эмоциях, чувствах, мотивах поступков своих и других людей, большее в сравнении с предыдущим уровнем внимание к социальным отношениям и контекстам. В сюжетах представлено проигрывание сценариев, общий фокус внимания смещен в будущее время относительно текущего возраста автора. Произведения могут носить излишне «абстрактный» характер
3 Псевдопонятийный «дискурс»	Сюжеты образные, наполнены доступными символическими обобщениями. Заметна многоплановость, появление нескольких смысловых линий, между которыми существуют главные герои произведений (или магистральная тема). Конкретно-ситуативные обобщения бинарных пар завершаются, переходят на этап рассмотрения «личного» через «всеобщее». Подросток «наблюдает» изменения, инициируя их в своем творчестве, управляя сюжетом путем переплетения нескольких тем – поиск личного пути/внешние требования, желания/ограничения
4 Понятийная рефлексия	Бинарные оппозиции выделены в самостоятельный инструмент воплощения художественного замысла. Автор свободно владеет навыками применения бинарных пар, активно использует их в своем творчестве, создавая многоплановые, имеющие четкую структуру художественные произведения. Уровень обобщения – абстрактно-логический. Внутренняя картина произведения имеет определенность, стабильность, мобильность. Рассматриваемые в текстах сценарии и сюжеты являются «замкнутой» системой, в описании которой заложен принцип «самотворчества», в котором автор ставит вопросы и находит ответы, исходя из внутренней логики бинарных оппозиций

привели к среднему арифметическому значению и использовали критерий различий *U* Манна–Уитни. Использование критерия различий *U* Манна–Уитни вместо его многомерного эквивалента – непараметрического критерия *H* Крускала–Уоллиса – связа-

но с неспособностью последнего указывать направление изменения, а также в связи с его меньшей мощностью. В результате проведенного подсчета были обнаружены следующие значимые различия (табл. 4–9).

Таблица 4

Различия выраженности проявления топика «ЖС» и стадий его развитий в группах традиционной и проектной форм становления СТ
(по 60 респондентов в каждой группе)

	Rank Sum – П	Rank Sum – Т	U	Z	p-value
Количество текстов	5198,0	2062,0	232,0	8,227	0,000
Топик	4761,0	2499,0	669,0	5,934	0,000
Синкрет	4234,5	3025,5	1195,5	3,170	0,002
Комплекс	4560,0	2700,0	870,0	4,879	0,000
Псевдопон.	3810,0	3450,0	1620,0	0,942	0,346
Понятие	3630,0	3630,0	1800,0	-0,002624	0,998

Примечание. Условные обозначения для таблиц 4–9:

индекс «П» указывает на группу с проектной формой обучения; индекс «Т» указывает на группу с традиционной формой обучения; индекс «С» указывает на группу со спонтанной формой обучения; Rank Sum – ранговая сумма; *U* – *U*-тест Манна–Уитни; *Z* – уровень различия признака; p-value – уровень статистической значимости; Топик – топик «ЖС»; Синкрет – уровень развития топика «ЖС», синкретическое обобщение; Комплекс – уровень развития топика «ЖС», комплексное сравнение; Псевдопон. – уровень развития топика «ЖС», псевдопонятийный дискурс; Понятие – уровень развития топика «ЖС», понятийная рефлексия.

Таблица 5

Различия выраженности проявления топика «ЖС» и стадий его развитий в группах традиционной и спонтанной форм становления СТ
(по 60 респондентов в каждой группе)

	Rank Sum – Т	Rank Sum – С	U	Z	p-value
Текст	2062,0	5198,0	232,0	-8,227	0,000
Топик	2479,5	4780,5	649,5	-6,036	0,000
Синкрет	2613,0	4647,0	783,0	-5,335	0,000
Комплекс	3240,0	4020,0	1410,0	-2,044	0,041
Псевдопон.	3510,0	3750,0	1680,0	-0,627	0,531
Понятие	3570,0	3690,0	1740,0	-0,312	0,755

Таблица 6

Различия выраженности проявления топика «ЖС» и стадий его развитий в группах проектной и спонтанной форм становления СТ

	Rank Sum – П	Rank Sum – С	U	Z	p-value
Текст	3612,0	3648,0	1782,0	-0,092	0,927
Топик	3439,5	3820,5	1609,5	-0,997	0,319
Синкрет	3079,0	4181,0	1249,0	-2,889	0,004
Комплекс	4271,0	2989,0	1159,0	3,362	0,001
Псевдопон.	3686,0	3574,0	1744,0	0,291	0,771
Понятие	3570,0	3690,0	1740,0	-0,312	0,755

Таблица 7

Различия выраженности проявления шкал психологического содержания СТ в группах традиционной и спонтанной форм становления СТ

	Rank Sum – Т	Rank Sum – С	U	Z	p-value
Психологический статус СТ	2145,0	5115,0	315,0	-7,792	0,000
Позиция «я-они-мы»	2864,0	4396,0	1034,0	-4,018	0,000
Топик «ЖС»	3003,0	4257,0	1173,0	-3,288	0,001
Уровень обобщения	2295,0	4965,0	465,0	-7,004	0,000
Позиция автора	3055,5	4204,5	1225,5	-3,013	0,003

Таблица 8

Различия выраженности проявления шкал психологического содержания СТ в группах традиционной и спонтанной форм становления СТ

	Rank Sum – Т	Rank Sum – С	U	Z	p-value
Психологический статус СТ	2145,0	5115,0	315,0	-7,792	0,000
Позиция «я-они-мы»	2864,0	4396,0	1034,0	-4,018	0,000
Топик «ЖС»	3003,0	4257,0	1173,0	-3,288	0,001
Уровень обобщения	2295,0	4965,0	465,0	-7,004	0,000
Позиция автора	3055,5	4204,5	1225,5	-3,013	0,003

Таблица 9

Различия выраженности проявления шкал психологического содержания СТ в группах проектной и спонтанной форм становления СТ

	Rank Sum – П	Rank Sum – С	U	Z	p-value
Психологический статус СТ	3777,5	3482,5	1652,5	0,7720	0,440
Позиция «я-они-мы»	4070,5	3189,5	1359,5	2,309	0,021
Топик «ЖС»	3803,5	3456,5	1626,5	0,908	0,363
Уровень обобщения	4093,0	3167,0	1337,0	2,427	0,015
Позиция автора	3938,5	3321,5	1491,5	1,617	0,106

Эти данные дали нам достаточные основания, чтобы сделать несколько заключений.

1. Уровень выраженности всех исследуемых категорий в проектной форме обучения статистически значимо выше, чем в группах спонтанного становления и традиционного обучения. Это связано с тем, что проектная форма обучения предполагает действительное комплексное обучение СТ, поскольку использование развитого уровня топика «ЖС» от автора требует более совершенного владения композицией, уровнем обобщения, логичности в построении сюжета и т. д.

2. Частота обращения к топикам «ЖС» при проектной форме обучения значимо выше, чем в группе традиционного обучения, но не имеет статистически значимых различий в сравнении со спонтанной формой становления СТ.

На следующем этапе анализа была выявлена взаимосвязь между уровнем проявления топика «ЖС»

и психологическим содержанием СТ во всей выборке. Для этого при обработке результатов был применен коэффициент корреляции Кендала (табл. 10, все корреляции значимы на уровне $p < 0,05$).

Так, существует прямая взаимосвязь между уровнем проявления топика «ЖС» и уровнем представленности психологического статуса в тексте ($\tau=0,44$); уровнем выраженности отношений позиции «Я–Мы–Они» ($\tau=0,43$); особенностями тематики текстов ($\tau=0,47$), а также уровнем проявления позиции автора, ($\tau=0,33$). Это говорит о том, что более сложная представленность в тексте топика «ЖС», например, в контексте поиска смысла, выбора пути, приводит к появлению более сложной сюжетной линии в тексте, появлению четких границ между отдельными плоскостями взаимодействия персонажей, выраженной личной позиции автора, выходу на абстрактный уровень обобщения в тексте или на позицию другого, героя.

Коэффициент корреляции Кендала категорий психологического содержания СТ для всей выборки старших подростков в проектной, традиционной и спонтанной формах становления СТ

	Позиция «Я–Мы–Они»	Топик «ЖС»	Уровень обобщения	Позиция автора
Психологический статус СТ	0,594	0,441	0,460	0,331
Позиция «я-мы-они»		0,434	0,479	0,335
Топик «ЖС»			0,351	0,282
Уровень обобщения				0,463

Значимость полученных результатов говорит о том, что применение в текстах более совершенных в художественном отношении приемов написания топика «ЖС», например, в контексте поиска смысла или выбора пути сюжетной линии, приводит, в конечном счете, к появлению более сложной композиции, более логичного и естественного взаимодействия персонажей, что обеспечивает развитие личной позиции автора, выводя его на более высокий уровень обобщения в текстах.

Следующим шагом обработки стало определение иерархических отношений зафиксированной связи отдельных категорий анализа между собой. Для этого мы применили метод кластерного анализа и определили евклидову дистанцию (рис. 1).

По полученным данным можно сделать два вывода. Во-первых, мы видим подтверждение сделанных ранее заключений на основании метода корреляции Кендала, что психологический статус СТ, позиция «Я–Они–Мы», уровень обобщения и позиция автора находятся в отношениях взаимного влияния с топиком «ЖС». Во-вторых, теперь достоверно установлено, что существуют три иерархических уровня становления психологического содержания СТ, где

топик «ЖС» является такой же органичной его частью, как и, например, уровень обобщения или позиция автора. Действительно, топик «ЖС» является специфическим новообразованием подросткового СТ и наблюдается во всех рассмотренных формах обучения словесности.

Гипотеза о том, что частота проявления этого топика в СТ старших подростков с проектной формой обучения статистически значимо выше, чем в группах с традиционной формой обучения и при спонтанном становлении, подтвердилась частично. В группах с проектной формой и спонтанным становлении СТ различий в частоте обращения к топик «ЖС» выявлено не было, однако статистически значимые отличия были выделены в сравнении этих групп с традиционной формой обучения.

При помощи коэффициента корреляции Кендала и метода кластерного анализа мы установили, что существует четыре ступени связи психологического содержания СТ и топика «ЖС»: первый уровень — это объединение позиции автора и уровня обобщения в произведении, на втором уровне к ним добавляется топик «ЖС», на третьем — социальная позиция «Я–Они–Мы», и на четвертом — психологический статус

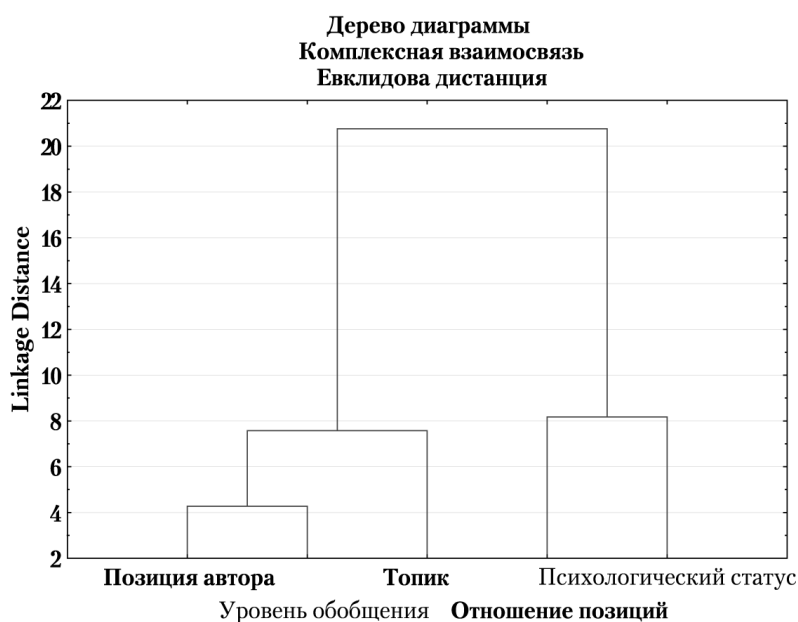


Рис. 1. Комплексная взаимосвязь категорий психологического содержания СТ старших подростков в проектной, традиционной и спонтанной формах становления СТ

СТ. Таким образом, полностью подтвердилась третья гипотеза, что существует взаимосвязь уровня проявления топика «ЖС» и уровня психологического содержания СТ подростков 14–16 лет.

Сравнивая результаты СТ, мы установили, что существуют статистически значимые различия в проявлении топика «ЖС» во всех трех группах. В проектной форме обучения мы фиксируем обращение к топикам преимущественно на уровне «комплекса», в то время как в остальных преобладает уровень «синкрета». Это, в свою очередь, подтверждает предположение о том, что проектная форма обучения СТ у старших подростков ведет к появлению более высокого уровня освоения топика «ЖС». В своем СТ подросток проходит (может проходить!) своеобразную инициацию. Это осуществляется уже в открытом по своему характеру процессе постановки новых тем; именно поэтому топик «ЖС» активно представлен в группах с проектной формой и спонтанным становлением СТ. Для подростка открывается пространство недирективного обсуждения значимых для себя топиков, чего он принципиально лишен в ситуации традиционного обучения.

В рамках статьи у нас нет возможности детально на примерах из подростковых произведений показать индивидуальные и особенные траектории сюжетного входа подростков в топик «ЖС». Однако отметим, что по своему психологическому содержанию они являются вызовом, проявлением бунта, важной попыткой подойти к скрытой доселе границе знакомого. В условиях психологически комфортного и недирективного взаимодействия с подростками СТ становится для них уровнем актуального развития. В проектной форме обучения, используя схемы ООД и «прирастающая» техникой изложения, подросток стремительно «пробегают» по палитре важных для него топиков. Он отмечает для себя посильность той или иной темы, легко («ненаказуемо» в учебном смысле) обращается к доступным жанровым формам повествования, получает опыт устного и письменного изложения своих мыслей, что, в конечном счете, приводит его к необходимости доказательного, обоснованного, понятийного, т. е. квалифицированного

в литературном смысле СТ. Острая чувственность «синкрета», заметная в самом начале СТ, уступает место кропотливой работе над открытием для себя и читателя метафоричности окружающего мира. Впервые используя топик «ЖС» как вызов взрослому, подросток постепенно смещает фокус своего и читательского внимания с формы на содержание этой бинарной оппозиции. Зачитывая свои произведения, обсуждая их, подросток получает возможность увидеть реакцию значимых других на свои мысли и сюжеты. В простом и живом общении происходит апробация новых, пока еще не свойственных, не принятых им в повседневной практике сценариев поведения.

По содержанию топик «ЖС» определяет для подростка границы его размышлений. Мы установили, что топик «ЖС» проходит в опыте СТ схожие стадии формирования, что и любое иное понятие. В своем СТ большинство подростков не смогут достичь «понятийной», по-настоящему художественной формы его проявления. Тем не менее, пробуя новую для себя тему, они закладывают необходимый базис литературного и жизненного опыта, который позднее может послужить достаточным основанием для формирования реальных действий и схем поведения. Автор-подросток, таким образом, приходит к возможности экспериментирования в сюжетах с позицией «Я–Они–Мы», отрабатывая различные сценарии социальных отношений, реализуя тем самым инициационную миссию СТ.

В заключение подчеркнем: да, юный Вертер находится за спиной каждого современного подростка. Но это не извив темной стороны жизни, а психология нашей культуры. Тема жизни и смерти органична, посильна и соразмерна подростничеству и юношеству, она является культурной нормой, хотя и скрытой, временами табуированной, наряду с темами любви, дружбы и др. Чем выше степень востребованности подростка в его референтном окружении и чем более комфортны психологические условия для его СТ, тем чаще он обращается к бинарной оппозиции «ЖС» в своем творчестве, и тем более развитые формы изложения и осмысления этого топика он использует.

Литература

1. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. М.: Прогресс, 1992. 528 с.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика: пер. с фр. М.: Прогресс, 1994. 616 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Киев: НЕХТ, 1994. 179 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 446 с.
5. Васеничев С.А. Роль бинарных пар в процессе становления словесного творчества старших подростков // Казанская наука. 2012. № 4. С. 353–357.
6. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи // Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 115–144.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Современное Слово, 1998. 480 с.
8. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
9. Гуревич А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов». М.: Индрик, 1993. 328 с.
10. Зеленецкий К.П. Топики // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. проф. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. 320 с.
11. Иванчихина Е.В. Развитие самосознания подростков в проектной форме обучения словесному творчеству // Психология детского словесного творчества / под ред. В.Б. Хозиева. Сургут: Дефис, 2003. С.297–359.
12. Леви-Стросс К. Структурная антропология [Электронный ресурс]. URL: <http://bookred.ru/savered.php?file=113437> (дата обращения: 15.11.2015).
13. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. Антология. М.: Academia, 1997. С. 202–212.
14. Лотман М.Ю. Смерть как проблема сюжета // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М.: Гнозис, 1994. С. 417–432.

15. *Лурия А.Р.* Психологическое содержание процесса письма [Электронный ресурс]. URL: http://www.pedlib.ru/Books/2/0031/2_0031-1.shtml (дата обращения: 15.11.2015).
16. *Ляудис В.Я., Негурэ И.П.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.
17. *Овсянко-Куликовский Д.Н.* Лирика как особый вид творчества // Вопросы теории и психологии творчества. Т. 2. Вып. 2. СПб: Издание Суворина, 1910. С. 182–226.
18. *Протт В.Я.* Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2000. 508 с.
19. *Рикер П.* Время и рассказ. Т. 1. Интрига и исторический рассказ. М; СПб: Университетская книга, 1998. 313 с.
20. *Рикер П.* Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью. М.: АО «КАМІ», 1995. 160 с.
21. *Рикер П.* Конфликт интерпретаций. Очерки по герменевтике. М.: Аcaademia-Центр; Медиум, 1995. 416 с.
22. *Родари Дж.* Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.rus.ec/b/121295> (дата обращения: 15.11.2015).
23. *Розин В.М.* Смерть как феномен философского осмысления // Философ. науки. 1997. № 2.
24. *Рыбников Н.А.* Язык ребенка. М.: Гос. Изд-во, 1920. 83 с.
25. *Рыбников Н.А.* Методы изучения речевых реакций // Детская речь. М.: Ин-т эксперимент. психологии, 1927. С. 7–131.
26. *Тодоров Ц.* Семиотика литературы // Семиотика. Т.2. Благовещенск: БГК имени И.А. Бодуэна де Куртене, 1998. С. 377–381.
27. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сад, 1994. 406 с.
28. *Хозиев В.Б.* Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: Дефис, 2000. 324 с.
29. *Хозиев В.Б.* Практикум по общей психологии: учеб. пособие. М.: Издат. Центр «Академия», 2003. 272 с.
30. *Хозиев В.Б.* Словесное творчество: учеб. пособие / В.Б. Хозиев, М.В. Хозиева. Сургут: Дефис, 2003. 287 с.
31. *Хозиев В.Б., Хозиева М.В.* Психологический феномен «moralite» в детском словесном творчестве // Психология в образовании. Сб. науч. трудов СурГУ. Вып. 3. Сургут, 1997, С. 47–54.
32. *Хозиев В.Б., Хозиева М.В., Грехова И.П., Иванчихина Е.В., Самойлова М.В.* Психология детского словесного творчества / под ред. В.Б. Хозиева. Сургут: Дефис, 2003. 394 с.
33. *Шанский Н.М.* Лингвистический анализ художественного текста. Л.: Просвещение, 1990. 415 с.

The Topic of Life and Death in Verbal Creativity of Adolescents aged 14–16 Years

V.B. Hoziev*,

Dubna International University, Dubna, Russia,
v_hoziev@mail.ru

S.A. Vasenichev**,

LLC “RN-Yuganskneftegaz”, Nefteyugansk, Russia,
s.maharash@gmail.com

The paper focuses on how adolescents aged 14–16 years use the topic of life and death in their verbal creativity. The authors carried out an experimental research on the genesis of this process and describe how the topic evolves as a specific new formation of verbal creativity in adolescence. At the center of the research were conditions of verbal creativity. The subjects in three samples (traditional learning; spontaneous development; project-based-learning) were asked to write an essay on any topic; these essays were subsequently assessed using content analysis. The outcomes revealed that the topic of life and death is likely to appear in the essays of those adolescents whose reference group is more comfortable psychologically. The literary merit of writing statistically correlates with the effectiveness of verbal creativity acquisition. In its psychological content the topic was actually a challenge, a manifestation of rebellion of a young man, an important attempt to get closer to the hidden boundary of the known, a significant step in initiation.

Keywords: adolescence, verbal creativity, development, education, phenomenon of death in adolescent creativity.

References

1. Ar'es F. Chelovek pered litsom smerti [The man in the face of death]. Moscow: Progress, 1992. 528 p.
2. Bart R. Semiotika. Poetika [Semioticp. poetics]. Moscow: Progress, 1994. 616 p.
3. Bakhtin M.M. Problemy tvorchestva Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky]. Kiev: NEXT, 1994. 179 p.
4. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Esthetics of verbal creativity]. Moscow: «Iskusstvo», 1986. 446 p.
5. Vasenichev S.A. Rol' binarnykh par v protsesse stanovleniya slovesnogo tvorchestva starshikh podrostkov [The role of binary pairs in the making of verbal creativity of older adolescents]. *Kazanskaya nauka* [Science of Kazan], 2012, no. 4, pp. 353–357.
6. Vygotskii L.S. Predystoriya pis'mennoi rechi [Prehistory writing]. In Lyaudis V.Ya. (eds.) *Psikhologicheskie osnovy formirovaniya pis'mennoi rechi u mladshikh shkol'nikov* [Psychological basis of development of writing speech in adolescents]. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. pp. 115–144.
7. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of Art]. Moscow: Sovremennoe Slovo, 1998. 480 p.
8. Gumbol'dt V. fon. Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu [Selected works on linguistics]. Moscow: Progress, 1984. 397 p. (In Russ.).
9. Gurevich A.Ya. Istoricheskii sintez [Historical synthesis]. Moscow: Indrik, 1993. 328 p.
10. Zelenetskii K.P. Topiki [Topics]. In Neroznaka V.P. (ed.) *Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Antologiya* [Russian Speech. From the theory to the structure of language]. Moscow: Academia, 1997. 320 p.
11. Ivanchikhina E.V. Razvitie samosoznaniya podrostkov v proektno i forme obucheniya slovesnomu tvorchestvu [The development of consciousness of teenagers in the design of study th verbal creativity]. In Khoziev V.B. (ed.) *Psikhologiya detskogo slovesnogo tvorchestva* [Psychology of child speech art]. Surgut: Defis, 2003, pp. 297–359.
12. Levi–Stross K. Strukturnaya antropologiya [Structural Anthropology] [Elektronnyi resurs]. URL: <http://bookred.ru.savered.php?file=113437> (Accessed 24.12.2015).
13. Lotman Yu.M. Semiotika kul'tury i ponyatie teksta [Semiotics of culture and the notion of text]. *Russkaya slovesnost'. Antologiya* [Russian speech]. Moscow: Academia, 1997, pp. 202–212.
14. Lotman M.Yu. Smert' kak problema syuzheta [Death as a problem of the plot]. *Yu.M. Lotman i tartusko– moskovskaya semioticheskaya shkola* [Lotman and semiotic school]. Moscow: Gnozis, 1994, pp. 417– 432.
15. Luriya A.R. Psikhologicheskoe sodержanie protsessa pis'ma [Psychological content of the writing process] [Elektronnyi resurs]. URL: http://www.pedlib.ru.Books.2.0031.2_0031-1.shtml (Accessed 24.12.2015).

For citation:

Hoziev V.B., Vasenichev S.A. The Topic of Life and Death in Verbal Creativity of Adolescents aged 14–16 Years. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 4, pp. 30–43. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2015110403

* Hoziev Vadim Borisovich, PhD in Psychology, head of the Chair of Clinical Psychology, Dubna International University, Dubna, Russia, e-mail: v_hoziev@mail.ru

** Vasenichev Sergei Aleksandrovich, Leading specialist at the Department of Evaluation and Training, Human Resource Development Office, LLC “RN-Yuganskneftegaz”, Nefteyugansk, Russia, e-mail: s.maharash@gmail.com

16. Lyaudis V.Ya., Negure I.P. Psikhologicheskie osnovy formirovaniya pis'mennoi rechi u mladshikh shkol'nikov [Psychological bases of formation of writing in primary school children]. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. 150 p.
17. Ovsyaniko-Kulikovskii D.N. Lirika kak osobyi vid tvorchestva [Lyric as a special kind of creativity]. *Voprosy teorii i psikhologii tvorchestva [Theory and psychology of art]*. Tom 2. Vyp. 2. Saint Petersburg: Izdanie Suvorina, 1910, pp.182–226.
18. Propp V.Ya. Istoricheskie korni volshebnoi skazki [Historical roots of the fairy tale]. Moscow: Labirint, 2000. 508 p.
19. Riker P. Vremya i rasskaz [Time and story]. T.1. Intriga i istoricheskii rasskaz. Moscow; Saint Petersburg: Universitetskaya kniga, 1998. 313 p.
20. Riker P. Germenevtika. Etika. Politika. Moskovskie lektzii i interv'yu [Hermeneutic. Ethic. Policy. Moscow lectures and interviews]. Moscow: AO «KAMI», 1995.
21. Riker P. Konflikt interpretatsii. Oчерki po germenevtike [Conflict of interpretation. Essays on hermeneutics]. Moscow: Academia-Tsentr, Medium. 1995. 416 p.
22. Rodari Dzh. Grammatika fantazii. Vvedenie v iskusstvo pridumvaniya istorii [Grammar fantasy] [Elektronnyi resurs]. URL: <http://lib.rup.ec.b.121295> (Accessed 24.12.2015).
23. Rozin V.M. Smert' kak fenomen filosofskogo osmysleniya [Death as a philosophical understanding of the phenomenon]. *Filosofskie nauki [Philosophy science]*, 1997, no. 2.
24. Rybnikov N.A. Yazyk rebenka [Language child]. Moscow: Gop. Publ., 1920. 83p.
25. Rybnikov N.A. Metody izucheniya rechevykh reaktsii [Methods of studying verbal reactions]. *Detskaya rech' [Child speech]*. Moscow: In-t eksperiment. psikhologii, 1927, pp. 7–131.
26. Todorov Tp. Semiotika literatury [Semiotics of literature]. *Semiotika [Semiotics]*. T.2. Blagoveshchensk: BGK im. I.A. Boduena de Kurtene, 1998, pp. 377–381.
27. Fuko M. Slova i veshchi. Arkheologiya gumanitarnykh nauk [Words and thing. Archaeology of Human Sciences]. Saint Petersburg: A-sad, 1994. 406 p.
28. Khoziev V.B. Oposredstvovanie v stanovyashcheisya deyatel'nosti [Mediation in developmental activity]. Surgut: Defis, 2000. 324 p.
29. Khoziev V.B. Praktikum po obshchei psikhologii [Workshop of general psychology]. Moscow: Izdat. Tsentr «Akademiya», 2003. 272 p.
30. Khoziev V.B. Slovesnoe tvorchestvo: Uch. Posobie [Verbal creativity]. Khoziev V.B. (eds.). Surgut: Defis, 2003. 287 p.
31. Khoziev V.B., Khozieva M.V. Psikhologicheskii fenomen «moralite» v detskom slovesnom tvorchestve [Psychological phenomenon «moralite» in children's verbal creativity]. *Psikhologiya v obrazovanii [Psychology in education]*. Surgut, 1997. Vyp. 3, pp. 47–54.
32. Khoziev V.B., Khozieva M.V., Grekhova I.P., Ivanchikhina E.V., Samoiloza M.V. Psikhologiya detskogo slovesnogo tvorchestva [Child Psychology of verbal creativity]. Khoziev V.B. (ed.). Surgut: Defis, 2003. 394p.
33. Shanskii N.M. Lingvisticheskii analiz khudozhestvennogo teksta [Linguistic analysis of a literary text]. Leningrad: Prosveshchenie, 1990. 415 p.