# Психология детской поэтической речи

### *Метки внутренней жизни. О психологической природе прапоэтической детской речи*

Существует фундаментальный психологический факт: внутренний мир человека – это целая Вселенная глубоко индивидуальных чувственных переживаний и мыслей, но то, что происходит в сознании того или иного человека, открыто только ему самому, и никому больше. Он – единственный наблюдатель расширяющейся и развивающейся на протяжении всей его жизни Вселенной собственного «я». И он – единственный, кто может создать хоть какое-то знание об этой своей индивидуальной вселенной – вселенной собственного сознания, вселенной собственных чувств и переживаний. Извне это знание не добудешь. Его можно добыть, только всматриваясь в самого себя. По той простой причине, что извне наблюдаемы только те или иные **проявления** сознания, но не сознание само по себе. И в этом состоит коренная специфика того, что мы называем миром индивидуального человеческого сознания. Лишь я сам могу **натурально** наблюдать то, что происходит в мире моего сознания; любое же внешнее наблюдение, как бы оно ни было тонко и тщательно организовано, способно лишь **интерпретировать и предполагать –** на основании тех или иных косвенных свидетельств, на основании тех или иных внешних проявлений моего сознания. Именно потому сознание – это **собственное** знание человека о том, что происходит в его внутреннем мире, это его собственные образы или даже прообразы того, как он видит, чувствует, интерпретирует, преобразует и удваивает окружающий мир. Это толчея мыслей и чувств, которая **непосредственно** наблюдаема только самим субъектом сознания, и никем кроме. Возможность **непосредственного** наблюдения сознания открыта одному-единственному человеку на свете: самому хозяину этого сознания. Что касается любого внешнего наблюдателя, то он вынужден работать исключительно с системой **косвенных** свидетельств, с системой тех или иных внешних проявлений сознания.

В этой связи можно достаточно решительно утверждать, что важней шим условием становления человеческой личности является формирование в человеке рефлексивной способности: способности всматриваться внутрь самого себя и описывать происходящие в его сознании процессы.

С другой стороны, развитая рефлексивная способность – ключевой ресурс для опосредованного всматривания в чужое сознание. Любое понимание и любая интерпретация сознания другого строится исключительно через рефлексию собственной субъективности

В традиционных моделях социализации ребенка главная задача видится в том, чтобы помочь ребенку освоить внешний социальный и культурный опыт. Но кто и где ставит задачу помочь ребенку освоить опыт своего «внутреннего человека» - опыт своих переживаний и чувств? А между тем опыт «внутреннего человека» - это, возможно, самый важный опыт в человеческой жизни. Становление человека – это, прежде всего, становление его внутреннего «я», а, значит, становление его индивидуальных переживаний и чувств. И лишь во вторую очередь – обретение им тех или иных социокультурных оболочек. Ключевой вопрос становления **человека** – это не вопрос о том, что и в какой мере он усвоил извне, а вопрос о том, что при этом произошло с его внутренним миром, что произошло с миром его переживаний и чувств. Главное, что отличает человека от информационной машины – это наличие субъектности: любая внешняя информация перерабатывается человеком на свой, индивидуальный, субъектный лад. И прежде всего он вставляет эту «информацию» в контекст своих абсолютно индивидуальных, абсолютно личных переживаний и чувств.

А переживания и чувства невероятно остры и сильны уже в самом маленьком ребенке - при том, что долгое время нет слов, чтобы как-то обозначить и предъявить свои чувства и переживания.

И именно здесь, в этой точке – точке обращения к «внутреннему человеку» – в человеке и рождается, на наш взгляд, то его особое качество, которое можно было бы назвать «поэтической способностью». Ведь поэтическая способность – это и есть по большому счету способность вести диалог со своим «внутренним человеком», со своими эмоциями и переживаниями, способность «канализировать» свои эмоции и переживания, переводить их на какие-то языки культуры и придавать им культурно значимые формы.

Но если поэтический взгляд на мир – это взгляд на мир сквозь призму своих индивидуальных эмоций и переживаний, сквозь призму своей эмоционально-переживательной субъектности, то поэтическая способность с неизбежностью рождается в каждом без исключения человеке. Причем просыпается в человеке поэт вовсе не тогда, когда он научается «версифицировать», т.е. имитировать те или иные форматы стихосложения с помощью более или менее складно сложенного порядка слов. Нет, поэт посыпается в человеке тогда, когда он, в общем-то, и не задумывается над этим. И первоначальные формы рождающейся в человеке поэзии могут быть совершенно не похожи на принятые в культуре образы поэтической речи.

Скажем, если присмотреться и прислушаться к речи трех- или четырехлетнего ребенка, мы без особого труда обнаружим в этой речи элементы того, что обычно называется «поэтической речью»: особое эмоциональное напряжение, особый ритм, особое, не «повествовательное» построение фразы. Это такая речь, посредством которой маленький ребенок рассказывает не столько о том, что он видит вокруг себя, сколько о том, что он видит внутри себя. И при том рассказывает не для кого-то, а для самого себя. Это речь, обращенная не вовне, но внутрь. Но это не целостная и законченная поэтическая речь, а как бы элементы поэтической речи, прорывающейся сквозь общий «речевой шум». Чтобы услышать эти элементы поэтической речи, нужно специально вслушиваться в общий речевой поток и вычленять из него то, что можно определить как «поэтические крупицы» - те речевые фрагменты, в которых ребенок повествует не о внешних событиях, а о своих наиболее глубоких эмоциональных переживаниях, и притом повествует совершенно особым, не «повествовательным» языком.

*«Вот это такая огромная кольца. А через них перетекает вода. А это барабанная дробь… тут висит» -* бормочет ребенок, которому исполнилось три года и три месяца, комментируя свой рисунок. Текстов такого рода в естественной речевой практике любого ребенка данной возрастной категории немереное количество. Такие тексты регулярно появляются в процессе игры или рисования, ребенок бормочет их себе под нос, и взрослые обычно не обращают на такие тексты никакого внимания: они кажутся чушью, ерундой, заведомой нелепицей. Ну, какой взрослый будет вслушиваться в такого рода «текст» и искать в нем отражение каких-то значимых детских чувств, видеть в этих «текстах» отголоски происходящих в душе ребенка эмоциональных бурь и признаки поэтической речи? А между тем уже здесь угадывается такое восприятие мира, которое можно было бы назвать если не поэтическим, то ПРАпоэтическим: ведь это не просто описание некоей «объективной реальности», а предъявление такого переживания, в котором и «вода перетекает» «сквозь огромную кольцу», и «барабанная дробь висит», и в этом сочетании несочетаемого уже можно увидеть не просто дефекты становящегося детского высказывания, но некую особую прапоэтическую речевую стилистику.

 Однако, повторяем, именно такие фрагменты речевого поведения ребенка взрослые либо игнорируют, видя в них всего лишь какую-то нелепицу, либо настойчиво пресекают, усматривая в них грамматически неправильную речь. Взрослые уверены в том, что ребенка нужно учить говорить «правильно и понятно» - в границах того, что видно и понятно самим взрослым. И они обычно не задумываются, что душа даже самого маленького ребенка наполнена глубочайшими чувствами и переживаниями, которые принципиально не могут быть переданы в формате простых информационно-коммуникативных конструкций, и которые требуют рождения совершенно особого языка, отличающегося от языка той обыденной информационной коммуникации, которая обычно доминирует в обращении взрослых к своим детям.

Именно потому ребенок не просто усваивает внешние языковые конструкты, а порождает свой собственный язык. Язык маленького ребенка – это отнюдь не плохо усвоенный язык взрослых. Нет, это язык, в котором с самого начала есть своя культурная органика и своя индивидуальная поэтика. Это язык становящейся культурной субъектности. И оттого становящийся язык каждого ребенка обладает абсолютно своей индивидуальной пластикой и стилистикой. Сама топология этого становящегося языка незаемна, представляя собой проекцию его эмоционально-переживательной субъектности.

Итак, этот язык неизбежно рождается в становящейся языковой практике ребенка; однако силы слишком слабы, и язык этот несовершенен, и неудивительно, что взрослые настойчиво отторгают какие-либо проявления такого рода языка. А между тем это именно тот язык, который можно по праву назвать прапоэтическим, и этот язык рождается в языковой практике ребенка раньше, чем язык коммуникативно-повествовательный.

Но в таком случае сверхсложный мир, живущий в душе ребенка, оказывается обречен на невысказанность: ведь рассказать о нем простыми и логически правильными повествовательными конструкциями в принципе невозможно – хотя бы потому, что сам этот внутренний мир алогичен и нелинеен, и его топология принципиально не укладывается в границы традиционных представлений о том, как может и должна строиться «правильная» речь. Описать душевные переживания, глубинные эмоциональные напряжения с помощью повествования, с помощью нарратива нельзя. Здесь требуется принципиально особый, неповествовательный язык. Язык не про последовательность внешних событий, а про непоследовательность событий внутренних. Язык про принципиально алогичное и «неправильное» душевное мироустройство.

Однако любые проявления такого языка вступают в неизбежный конфликт с педагогическими установками взрослых, которые хотят видеть в ребенке, прежде всего, способность осуществлять некоторую модель поведения, некоторую сумму поступков и действий, а вовсе не совокупность каких-то глубинных переживаний. Главная задача, которую пытается решать традиционный педагогический дискурс, в рамках которого строятся взаимоотношения взрослого с ребенком, – это задача эффективного педагогического управления детским поведением. И оттого этот дискурс строит себя как принципиально нарративный, повествовательный, а не поэтический: поэтическая речь – это речь, которая усиливает семантическую неоднозначность, ведет к резкому усложнению восприятия, делает его более многомерным, многоярусным и многослойным, и это безусловно мешает задачам педагогического целеполагания. И в этом – одна из причин, по которой взрослые предпочитают не замечать поэтические или прапоэтические высказывания ребенка. Это высказывания, для которых попросту нет места в моделях педагогического управления ребенком. Они требуют выстраивания совершенно другого педагогического топоса и другого типа дискурса, к которому взрослые не готовы. Поэтическое или прапоэтическое высказывание ребенка находится «по ту сторону» привычных педагогических целей и задач, предполагая трудное всматривание в то, что стоит за этим высказыванием и работу реконструкции того тайного душевного опыта ребенка, который оказывается каким-то образом в этом высказывании проговорен. А поскольку у взрослых нет ни установки, ни времени на такое отношение к детскому высказыванию, оно не замечается или откровенно подавляется. Не удивительно, что проходит не так много времени, и сама потребность в такого рода прапоэтическом и, далее, поэтическом самопредъявлении у абсолютного большинства детей постепенно угасает, а первичные попытки «непонятного» прапоэтического языка, на котором ребенок пытается рассказать миру о содержании своих эмоций и переживаний, так и остаются неразвитыми первичными попытками. Взрослеющий ребенок уверенно осваивает язык как повествование о внешнем, но утрачивает возможность языка как поэзии о внутреннем, и его реальные чувства и переживания оказываются в результате обречены на безъязыкость.

Впрочем, когда речь идет о ребенке от трех до шести, его самопроизвольная речь еще полна скрытой поэзии, ребенок еще готов на бесстрашное озвучивание своих эмоциональных переживаний, еще готов не идти на поводу у простого и ясного нарратива, еще готов предъявлять не только себе, но и миру взрослых формально неправильную, но, по сути, необыкновенно яркую и эмоционально живую речь о том, как устроено его видение мира.

Вот еще один пример устного текста, сочиненного ребенком по просьбе взрослого как комментарий к собственному рисунку. На этот раз автору текста четыре половиной года, но поэтическое или прапоэтическое измерение в его тексте по-прежнему присутствует.

*«У меня дом. И в доме есть два человека с большими злыми глазами. Он вышел из дома и началась буря»*

На первый взгляд, текст обрывочен и непонятен. В нем отсутствует какая бы то ни было логическая последовательность. «Герои» текста появляются из ниоткуда и уходят в никуда. Но может быть в смысловых сбивах этого текста есть какой-то свой, особый смысл?

Человек, занимающийся исследованием феномена поэтической речи, без труда обнаружит в данном детском высказывании такие черты, которые роднят этот текст с поэзией: в приведенном тексте есть выраженный драматизм, выраженное эмоциональное напряжение, есть неявный семантический объем (когда текст в целом создает какое-то особое, дополнительное смысловое измерение, не сводимое к отдельным смысловым фрагментам), и есть некая особая ритмическая организация текста – примечательно, что дети нередко проговаривают такого рода «странные» тексты слегка нараспев. Здесь, конечно, нет поэтического образа как такового, но есть то, что можно было бы назвать предощущением поэтического образа. и это именно тот тип речи, который можно назвать мифопоэтическим или «прапоэтическим». Это не поэзия, конечно, но для настроенного на поэзию слуха здесь есть то, что можно было бы назвать предощущением поэзии. И не удивительно, что такого рода детские высказывания выраженно коррелируют с языком первобытной поэзии. В таких высказываниях есть что-то от магических заклинаний, позволяющих сфокусировать внимание на каких-то сверхзначимых внутренних переживаниях.

Давайте подумаем: какого рода психологическая реальность может скрываться за такого рода текстом?

Прежде всего, несомненно, что данный текст драматичен. Но это не драматургия событий, происходящих в окружающем ребенка мире. Это драматургия внутренних детских переживаний. И символическое предъявление того, что происходит в глубинах сознания четырехлетнего ребенка. Рассказ о внутренних страхах и тревогах. И о том, что мир для четырехлетнего ребенка наполнен опасностями и рисками.

В самом деле: в тексте выраженная двойная оппозиция. С одной стороны – «**у меня** дом». А, с другой, в этом моем доме - какие-то незваные гости. Два человека «с большими злыми глазами», которые, возможно, пришли невесть откуда, а, возможно, являются частью самого меня. И это, возможно, одна из загадок всей моей последующей жизни – откуда берутся во мне эти маленькие злобные человечки?

 И вторая оппозиция: «дом – буря». Человек выходит из дома, и тут же начинается буря. И это абсолютно достоверный (в поэтическом, и психологическом смысле достоверный) сюжет про хрупкость того, что мы называем своим внутренним домом. Про хрупкость уюта. И про то, как важен человеку дом – пространство, в котором он укрыт от возможных бурь. Образ дома – это образ внутренней защищенности, образ пространства, в котором я принадлежу себе. Но есть и другая сторона дела: человек находит в себе силы и в какой-то момент выходит из дома – навстречу всем бурям, которые ждут его за порогом. И в этом проявляется его особая человеческая сила… И все эти оттенки чувств, все эти оттенки переживаний, все эти образы уже присутствуют в свернутом виде в приведенной миниатюре. И оттого мы чувствуем многомерность заключенного в ней высказывания.

Но слова, которые произносит ребенок в этой миниатюре, это пока еще не медленное и развернутое вглядывание в оттенки своих внутренних состояний и переживаний, а всего лишь слова-метки: они метят мир внутренних переживаний ребенка и посылают вовне своего рода сигналы об этих внутренних переживаниях. А чтобы описывать оттенки этих состояний подробно и медленно, у человека должна появиться развитая мускулатура не только устной или письменной речи, но и самого взгляда внутрь. То, что, собственно говоря, и предполагает искусство поэзии. Но зафиксировать сам факт переживания с помощью слов-меток уже вполне возможно и в четыре года. И тогда появляется текст – еще не поэтический, но уже прапоэтический. Текст, в котором мы можем расслышать отдаленный гул рождающегося поэтического мировосприятия. И можно предположить, что герои приведенной миниатюры (а их четыре: «дом», «два человека с большими злыми глазами», некий выходящий из дома «он» и «буря») – это свернутые в точку образа драматические переживания, живущие в душе данного ребенка. Это метки живущих в его душе стихий.

Ребенок пока еще не умеет описывать – но он уже умеет метить. Причем метки его не имеют общекультурного характера. Они – авторские. В том смысле, что только сам ребенок чувствует те эмоциональные реалии, которые скрываются за этими метками. А взрослые, которые воспринимают эти метки либо как «ерунду», либо как словесную неграмотность, либо как беспочвенные фантазии, менее всего предполагают, что в таких высказываниях и наблюдениях ребенок посылает в мир сигналы о специфике своего восприятия мира. Зато если тот же ребенок произнесет некое информационно-повествовательное предложение типа: «Я вышел из дома на улицу и пошел в магазин», в котором нет никаких намеков на индивидуальное восприятие мира, нет намека на происходящее в ребенке таинство сознания, взрослые удовлетворенно кивнут головой: мол, все понятно, вот это – «правильный» текст. Но что понятно? Ведь про самого себя, про специфику своих взаимоотношений с миром ребенок с помощью такого предложения ровным счетом ничего не сообщил! А, следовательно, предложения такого рода ровным счетом ничего не прибавляют ни в нашем понимании этого ребенка, ни в его понимании самого себя. Но именно такие, «понятные» предложения получают со стороны взрослых эмоциональное одобрение и поддержку: мол, это и есть та речь, которой следует придерживаться в своей языковой практике.

Итак, в существующей педагогической традиции прапоэтический язык ребенка дошкольного и младшего школьного возраста не воспринимается как ценность и не становится предметом специального культурного возделывания. И потому взрослеющие дети не развивают возможности такого рода прапоэтического языка и не научаются разворачивать те индивидуальные состояния своего сознания, которые скрываются за такого рода метками. А потому, уже становясь взрослыми, они, как правило, так и остаются принципиально безъязыкими: все мы умеем чувствовать и переживать, и у каждого из нас эти переживания имеют множество индивидуальных оттенков, но мы совершенно не умеем эти переживания хотя бы чуть-чуть описывать своими словами, своим языком. И в лучшем случае пользуемся для описания тех или иных своих состояний языковыми формулами, которые черпаем из языка немногих литературных профессионалов. Мы узнаем свои переживания в отраженном свете полюбившихся нам стихов или переживаний каких-то литературных героев. Но найти слова для прямого описания внутренних состояний с помощью собственных метафор и с помощью собственной поэтической речи для обыкновенного человека – непосильно трудная задача. Хотя в детском возрасте у него и были предпосылки к этому, но никто не помог этим предпосылкам развиться.

В этой связи еще в середине 90х гг нами была выдвинута гипотеза, что если построить особого рода практику поддерживающего диалога с прапоэтическими элементами в речи ребенка 5-7 лет, это приведет к тому, что прапоэтический язык ребенка обретет более развернутый характер, а эмоциональный мир ребенка получит возможность принципиально более качественной артикуляции, и это может стать существенным ресурсом развития личности ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте. Именно этот тезис стал основой для разворачивания экспериментальной образовательной практики на базе лаборатории вероятностного образования (ЛВО) в г.Екатеринбурге в течение 1993-2008 гг. В общей сложности в экспериментальную образовательную практику на базе ЛВО были вовлечены свыше 50 детей начального и младшего школьного возраста. При этом моделировались особые образовательные условия, благодаря которым в детях поддерживалась их прапоэтическая речь и создавалась принципиальная возможность для речевой актуализации «внутреннего ребенка[[1]](#footnote-1). Особо подчеркнем, что в экспериментальные группы не велось никакого предварительного отбора, ничего похожего на «творческий конкурс». В этой связи можно достаточно уверенно утверждать, что возникшая у всех без исключения участников экспериментальной группы способностьв активной письменной речи поэтического типа может быть сформирована у любого ребенка данного возраста и отвечает каким-то глубинным возрастным потребностям.

В рамках данной статьи мы вынуждены опускать многие технологические звенья нашего моделирующего эксперимента, имея в виду, что они достаточно подробно и тщательно описаны в других наших публикациях.[[2]](#footnote-2) Существенным обстоятельством моделирующего эксперимента являлось то, что детям сознательно не предъявлялось никаких образцов профессиональной поэтической речи. Вместе с тем, задача педагога заключалась, в частности, в том, чтобы всячески поддерживать и поощрять появление в детской речи любых элементов поэтического и метафорического. Важно было отследить процесс, если угодно, «самозарождения» поэтики детской письменной речи.

Главным результатом данного моделирующего эксперимента стало установление того факта, что постоянное внимание взрослых к элементам прапоэтической речи в высказываниях ребенка и построение вокруг переживаний и чувств «внутреннего ребенка» целостной системы образовательной деятельности приводит к тому, что **у всех без исключения** детей дошкольного и младшего школьного возраста развивается острая потребность в развернутом выражении своего внутреннего мира не только в устной, но и в письменной поэтической речи. В экспериментальной практике лаборатории было показано, что, если содержанием языкового образования ребенка дошкольного и младшего школьного возраста становится не работа со стандартно-универсальными языковыми учебными программами, а совместная работа взрослого и ребенка по описанию сложного внутреннего мира этого ребенка (прежде всего - мира его эмоциональных переживаний), и если оказываются найдены адекватные инструменты описания и предъявления этого мира внутренних переживаний, включая такой инструмент как поэтическая метафора, ребенок начинает не просто переживать письменную речь как личную потребность, но и начинает постоянно стремиться к самовыражению в письменных текстах. Речь, таким образом, идет о совершенно новом устройстве образовательной практики, главной задачей которой становится не трансляция ребенку некоей приготовленной заранее суммы «знаний о языке», а о создании условий для максимально адекватной актуализации детского «Я» в тех или иных культурных средах.

### *Поэтическая речь ребенка младшего школьного возраста в условиях моделирующего эксперимента (фрагменты поэтического детского творчества)*

В основе нашего многолетнего моделирующего эксперимента лежала деятельность по идентификации и поддержанию тех элементов свободного речевого высказывания ребенка, которые можно определить как поэтические или прапоэтические. Главное – это заинтересованное вслушивание в детскую речь с целью выявления в ней того, что можно назвать скрытой поэзией этой речи. Причем, когда речь идет о речевой практике 5-6 летнего ребенка, задача взрослого заключается в том, чтобы самому записывать улавливаемые его слухом элементы поэтической речи. А когда ребенок взрослеет и научается писать сам, задача взрослого состоит уже в том, чтобы всячески поддерживать в ребенке стремление самому записывать свои поэтические тексты.

Можно описать некоторые принципиальные особенности этого педагогического диалога взрослого с ребенком: то, что способствует становлению у ребенка полноценной потребности в авторской поэтической речи.

 Все начинается с того, что взрослый занимает по отношению к ребенку позицию «вслушивающегося собеседника». Он вслушивается и записывает. Но записывает только те фрагменты детской речи, в которых присутствуют отголоски различных внутренних переживаний – а, значит, то, в чем присутствует индивидуальность, «неправильность», элементы поэтической семантики. Важно, чтобы ребенок услышал значимость своей «внутренней поэзии» для мира взрослых. То есть взрослый – не механический магнитофон, записывающий все шумы, а своего рода локатор, улавливающий и выделяющий в высказываниях ребенка то, что можно назвать поэтически значимым. Задача взрослого - проявлять некую культурную мускулатуру своего слуха, выбирая из речевого потока и акцентируя то, что позволяет ребенку глубже и объемнее раскрывать оттенки переживаний своего неартикулированного пока еще «я». И если эта диалогическая работа ведется точно и филигранно, ребенок постепенно начинает чувствовать потребность в более точном и глубоком «Я-высказывании». Он начинает понимать, что работа по артикуляции оттенков своего мировосприятия важна, прежде всего, для него самого. В этой-то точке и рождается потребность в собственной поэтической письменной речи. Ребенок начинает писать, чувствуя экзистенциально-предельную значимость того, что он пишет. И уже в первом классе он становится автором десятков и даже сотен поэтических текстов, в которых отражается его «я», и само письмо становится для него безудержной потребностью.

Примечательно, что наиболее естественной формой детского стихосложения оказался в нашем эксперименте верлибр. Вероятно, потому, что рифма и формальная ритмизация, – это такие внешние приемы, которые требуют определенного уровня профессионального мастерства, и оттого в детском возрасте блокируют прямой путь к чувствам и эмоциональным переживаниям. А верлибр – это такая форма, которая не имеет жестких внешних канонов, и оттого позволяет каждому ребенку выражать свои чувства максимально непосредственно, выстраивая для каждого текста глубоко индивидуальную ритмическую структуру. Он не думает о внешней форме – он непосредственно предъявляет чувства, используя для этого арсенал естественной для его внутренней речи символизации и метафоризации.

Еще одним важным условием такого рода письма является то, что ребенок освобожден от необходимости думать о грамматических ошибках. Это очень важное обстоятельство: не тормозить детское поэтическое письмо страхом грамматической ошибки. Это чрезвычайно важное психологическое обстоятельство, способствующее бурному развитию у ребенка младшего школьного возраста свободной поэтической речи. Что касается других технологические аспектов данного моделирующего эксперимента, то они подробно описаны в ряде других наших публикаций[[3]](#footnote-3).

Приведем типичные примеры той поэтической письменной речи, которая оказалась сформирована у детей, вовлеченных в моделирующий эксперимент. И еще раз подчеркнем, что **каждый** ребенок, принимавший участие в этом эксперименте, создал на протяжении нескольких лет многие сотни (!) законченных поэтических произведений, аналогичных тем, которые приведены ниже[[4]](#footnote-4).

Мы специально приводим примеры текстов, написанные разными детьми в разные возрастные периоды своего творчества, чтобы стала заметной некая возрастная общность текстов, свидетельствующая о некоторой общности их психологической природы. Вместе с тем, несомненна индивидуальность этих текстов и наличие у каждого автора своей поэтической стилистики, развивающейся год от года.

Мы полагаем, что данные материалы позволяют существенно по-новому взглянуть на интеллектуальное и эмоциональное устройство сознания ребенка 7-11 лет, на ресурсы и возможности этого сознания. Вместе с тем, нам бы хотелось, чтобы эти материалы стали предметом для самого серьезного обсуждения на междисциплинарной основе – для построения междисциплинарного дискурса с участием профессиональных философов, филологов, психологов и педагогов.

**Родион Михуля**

\* \* \*

Что-то черное кроется под морем,

и слёзы льются в море красоты,

и облезлые перила валятся мне на грудь,

и становится тяжело на душе,

и слёзы льются в море.

Разбитый Титаник лежит на дне океана,

и куски льда ломаются,

и он плывет в холодном океане тоски,

и жилеты всплывают наверх,

и рыбы кусают разбитый корабль со сломанной мачтой,

и сапог лежит на дне,

и алмаз лежит на мачте корабля,

и имя всплывает наверх,

и морская смерть лежит над ним.

И всё –

«Титаник» мёртв...

*( 7 лет и 6 месяцев)*

\* \* \*

Моя неровная душа бредёт по лесу,

как волк с отчаянной душой.

Я стою на небе, но вижу всё внизу.

А я хочу на землю.

Но я стою на облаке печали

и радуюсь, что я живу.

*( 7 лет и 7 месяцев)*

\* \* \*

Она красивее лесов и морей, которые окружают нас,

но она не знает этого, потому что она никого не любит и не любила.

Но я люблю её.

Горы, высокие горы, красивые горы!

И я похож на эти горы.

Три лезвия сомкнутся на этих горах при закате золотого диска-солнца.

Я хочу попасть туда, но не смогу,

потому что я умру при встрече с ним.

*( 8 лет и 8 месяцев)*

\* \* \*

Твой поцелуй сведёт меня с ума,

и я уеду в рай далекий,

и я блаженством завладею всем,

и днём и ночью буду править миром,

но ты услышишь только звон любви,

ту капельку блаженства славы,

и мы с тобой

станцуем танец смерти

и поцелуев жгучих, как огонь.

*( 9 лет ровно)*

\* \* \*

Расстались мы с тобой на миг,

но очень долгий,

и мы отделались признаньями в любви

от изнеможения до скуки,

и мы с тобой пошли наверх,

в тот странный рай

очарования и злобы,

и грустной, но моей любви.

*( 9 лет ровно)*

\* \* \*

Странный звук я услышал вдали,

и испугался собственной догадки,

и побежал, не чуя ног, в бездонные болота.

и упал, не чувствуя боли.

Но выжил в этом лесу,

не найдя никого, ничего

*(10 лет ровно)*

**Лиза Плеханова**

\* \* \*

Я иду по дороге,

и поворот в моих мыслях,

и полет птицы,

и сугробы падают мне на голову,

и я – не я, а снежинка грусти,

и я иду дальше,

и меня ведет ночь,

и ее огненные губы сверкают из-под белой оборочки,

и она бросает в меня лужу грусти и улетает,

и я одна,

и меня несет к чайкам в гнездо,

и я сама превращаюсь в чайку,

и я лечу вместе со стаей,

и падаю в пустоту,

и я жду неизвестного,

и плачу.

*( 7 лет и 10 месяцев)*

\* \* \*

Клочок неба летит с высоты,

я его беру, но он тает в моих руках,

и вот на моей ладони капля воды:

она переливается разными цветами,

ее раздувает ветер,

и ты идешь в никуда,

и я тебя не вижу.

*(8 лет и 7 месяцев)*

\* \* \*

Я – не – знаю – что – писать.

Запятые бегут по бумаге.
Волны тьмы накатывают на меня

белым туманом черной ночи

и выглядят как обрывки облаков.
Клочки ваты на черном листе...
Что-то начинается.

Я теряю мысли как неуловимое чудо.

Надо что-то писать, писать, писать,

чтобы эти неуловимые мысли

не уходили от меня.

И голубой Глаз

смотрит на меня из темноты.

Я чувствую на себе его ледяное дыхание,

А ведь этот стих начинался всего с пяти слов:

«Я – не – знаю – что – писать»

*(11 лет ровно)*

**Гриша Верников**

\* \* \*

Умер мой родной первого апреля.

Сердцу приказали: стоп, машина! стоп, мотор!

Отправляйся вверх и живи в покое.

*( 8 лет и 4 месяца)*

\* \* \*

Грусть после смерти и плач родных.

И все из-за этой смерти.

*(8 лет и 4 месяца*

\* \* \*

Смерть крадется в дом, в квартиру.

И вовремя.

И когда это время наступает –

смерть кому-то,

кому пора взлететь

и жить второй жизнью.

*(8 лет и 4 месяца*

\* \* \*

Сон – снег – волк

лежит в ночи безмолвной.

Нету слов.

Немые люди – слепые волки.

Глухие птицы рядом.

Апокалипсис.

Темнота.

Только меч сверкает.

Он хранитель тьмы и страха.

*(8 лет и 11 месяцев)*

\* \* \*

Как леший ты, мальчик,

ходишь по улице, шляясь,

у дома цветы собирая.

*( 9 лет и 1 месяц)*

**Маша Христосенко**

\* \* \*

Музыка как языки пламени сжигает меня,

и как только пламя огня сжигает меня,

я превращаюсь в розовую струю дыма,

и этот дым превращается в розовый ветер,

и этот ветер тушит огонь,

и я снова превращаюсь в саму себя,

и зло этого огня уходит.

*(8 лет и 2 месяца)*

\*\*\*

Музыка ползёт по пустынной пустыне,

и она уползает всё дальше и дальше,

и я почему-то тоже иду за ней,

и теряю след этой музыкальной змеи,

и блуждаю в лабиринтах этой жаркой пустыни,

и никак не могу выбраться из этой пустыни,

и пустыня запутывает меня в своих лабиринтах,

и я тону в этой беспощадной пустыне,

Но просыпаюсь,

и оказывается, что это был сон,

но сквозь сон

песок пустыни прорывается ко мне в комнату,

и всё, что в ней стоит, исчезает.

И снова пустыня, и музыка, и я...

И я запуталась в пустыне,

и я снова просыпаюсь,

и снова пустыня.

И так всю жизнь.

*(8 лет и 3 месяца)*

\* \* \*

Музыка подхватывает меня,

и я как птица

несусь по голубым небесам.

Но музыка отпускает меня,

и я лечу вниз и разбиваюсь.

*( 8 лет и 3 месяца)*

\* \* \*

Я иду по серым дорогам

и не вижу ничего, кроме серого тумана.

А на меня капают серые капли серого дождя,

в серых лужах отражается моё серое отражение,

вокруг меня ходят серые люди,

но в этом сером мире есть только я,

потому что вокруг меня одни зеркала.

*( 9 лет и 10 месяцев)*

**Игорь Бернацкий**

Весёлые, резкие ветра

гонят нас из этого мира в мир музыки,

и там так прекрасно, там ковры из нот.

Еда там – сладкая музыка...

*(9 лет и 7 месяцев)*

\* \* \*

Я вижу своё зеркальное отражение,

где лево – это право, а право – это лево.

Но середина неизменна –

она всегда остаётся на своём месте.

*( 9 лет и 10 месяцев)*

\* \* \*

А учился ли ты когда-нибудь грести?

Умеешь ты смотреть на мир открытыми глазами?

Умеешь жить - и жить спокойно?

Умеешь мысли покидать?

Ты потерял почти всю жизнь, осталось пять минут.

Философ и лодочник подъехали к берегу,

философ только успел занести ногу, и…

 упал в воду замертво.

*(10 лет и 9 месяцев)*

**Максим Плетнев**

\* \* \*

Я прошел этот уровень воды –

потоки детства.

Я опять тону

в потоке детства.

*( 7 лет ровно)*

\* \* \*

Ты сидишь, и рядом с тобой ветер,

но ты не чувствуешь его...

Водяные знаки окружили тебя,

и ты не знаешь, куда бежать.

Ангелы уносят тебя,

и я тоже ангел...

И ты плачешь,

и ты дома.

Я сижу в темном замке и мне страшно:

летучие мыши летают в комнате,

и голоса раздаются в замке,

и грязные стены обваливаются,

и пыль в замке,

и темный-претемный коридор...

Привидение ходит в коридоре,

и крысы ползут ко мне.

Дудочка играет рядом с замком,

и замок рушится...

*( 7 лет и 10 месяцев)*

\* \* \*

Я – это струна...

Меня натягивает музыкант,

и я пою...

Он натягивает меня,

и я опять пою в тишине.

И я рвусь в небо.

 *(7 лет и 10 месяцев)*

\* \* \*

Листья опали.

И осенний дождь стучит по крыше.

Листопад делает весь мир красным и желтым.

А когда упадут все листья на землю,

то наша планета станет бо-о-ольшой радугой.

*(8 лет и 2 месяца)*

\* \* \*

Я иду и вижу большой замок,

и я вхожу туда, и вижу сон,

как кто-то ведет меня куда-то.

Но он не показывает свое лицо.

Он протягивает руки в перчатках.

И это смерть.

*(8 лет и 3 месяцев)*

**Оля Килунина**

\* \* \*

Цветные облака улетают.

Да, они улетают.

Жаль, что больше не будет дождей и снега.

И солнцу будет грустно.

И мне будет грустно без этих облаков.

И не будут идти цветные капли дождя.

Жаль, мне жаль, что они улетают

туда – в рай, рай, рай…

Но там ведь ад! Там страшно.

Ад – это чёрный человек, который играет страшную музыку.

И эта музыка разрывает меня на части.

И моё сердце перестает так сильно биться.

*(10 лет и 1 месяц)*

\* \* \*

Твои строчки этих стихов…

Я не могу от них избавиться - я их ненавижу.

И твои сны я тоже ненавижу.

И ты меня ненавидишь из-за моих недобрых глаз.

А мои глаза не могут смотреть на тебя из-за твоей сильной любви.

Да, ты – страшная любовь,

которая не знает страшной любви моей.

Любовь…

юбовь…

бовь…

овь…

вь..

*(10 лет и 2 месяца)*

\* \* \*

Золотая кошка стоит на чёрном мраморе,

а я рисую на окне дом,

в котором ты рисуешь золотую кошку.

*( 10 лет и 4 месяца)*

*\* \* \**

Чёрное небо.

Дождь идёт всю ночь,

как и ты ходишь,

не зная, где будущее, а где прошлое.

А я просто летаю, не зная, что такое жизнь.

А что такое судьба?

Это знаешь только ты.

Но ты не знаешь, где я,

а я не знаю, где ты.

*(10 лет и 9 месяцев)*

**Аня Попова**

\* \* \*

Я иду и вижу тёмное небо со звёздами,

но одна звезда упала, я её поймала,

она растаяла, превратилась в музыку,

и все тайны музыки выкатились из неё.

*(8 лет и 7 месяцев)*

\* \* \*

Сказочный плод плывёт по маленьким и большим кругам

и парус, шатаясь, рвётся вдаль.

Чайки садятся на парус сказочной шлюпки.

Открылась дыра в море кругов, и корабль попал в сказку.

Сказочный мир затонул во времени.

Сказка спит и немного прихрапывает.

*( 8 лет и 11 месяцев)*

\* \* \*

На руке лежит лунный камень,

сверкает, как звёзды,

а звёзды всегда горят,

но мы спим и не видим это небо,

это прекрасное небо,

которое подарило нам эту капельку застывшей слезы.

*(10 лет и 3 месяца)*

\* \* \*

На каждой ладошке - жизнь,

которую можно сжать в кулак,

и жизнь станет короче на много лет.

Но я этого делать не буду,

я боюсь этого.

Но я не боюсь себя.

Я не спрыгну с дома,

не перережу горло –

ничего такого я не сделаю,

а просто пойду по улице

и буду жить,

как все нормальные люди.

*(10 лет и 3 месяца)*

**Сеня Муковозов**

\* \* \*

Я посмотрел на лампочку

и зажмурил глаза,

и долго видел

удаляющуюся звезду.

*(8 лет и 5 месяцев)*

\* \* \*

Видишь флажки в темноте?

Не прикасайся к ним,

не трогай ничего,

окаменеешь.

Видишь замок?

Не входи,

там пусто.

Видишь кареты?

Не садись,

не уедешь.

Видишь, заброшенная башня?

Не подходи,

дьявол разобьёт душу.

Не ходи к замку –

зачем он тебе?

Мир будет веселей с тобой,

чем со статуей.

*( 9 лет и 10 месяцев)*

\* \* \*

Рассвет играет бликами,

и солнце тихонько дотрагивается до неба,

и ветер качает траву,

и рассвет золотит море,

и розовые облака гладят небо,

и стада золотистого света тихо резвятся на лугу,

и весёлые звёзды играют в прятки с днём и ночью –

день их никогда не найдёт,

а ночь найдёт потом, когда придёт сюда,

а сейчас она на другой стороне земли;

и свет играет в догонялки с тенями,

и не может их догнать,

и алая роза расцветает возле рассвета,

и свет заглядывает в каждый дом,

и он везде.

*( 10 лет и 3 месяца)*

**Человек без тени**

Кто-то идёт по двору,

и у него нет тени.

Его тень давно забыта им,

за это она его не любит.

Он бродит по дворам звёздными ночами,

и у него в глазах слёзы,

и его разыскивает его тень,

но он боится её,

сам не зная, почему.

Никто не видит его.

Никто не видит его тень.

Никто не помнит,

что у него нет тени.

*(11 лет ровно)*

**Катя Лещинская**

\* \* \*

Это – игра.

Это – часть жизни с капелькой ветра.

Это – азарт.

Это – попытка превратить сны в реальность.

Это – взгляд, незаметно мелькнувший в осеннем листе.

Это – то, что происходит сейчас.

*(9 лет и 10 месяцев)*

\* \* \*

В твоих глазах отражается мир.

Так лети!

Лети и не знай одиночества!

Или, может, надо узнать,

что бывают связаны крылья?…

*( 11 лет и 2 месяцев)*

\* \* \*

По пустынной улице плавными шагами идёт человек –

тоже пустой.

Улица гудит как глиняный сосуд от его вроде бы тихих шагов.

Человек идёт, не обращая внимания на игру эха с его шагами,

не боясь, что его догонят.

Кто догонит?..

 *( 11 лет и 6 месяцев)*

**Паша Вильнянский**

\* \* \*

Любовь - это мозаика,

разбитая на кусочки,

и я собираю ее.

*( 7 лет ровно)*

\* \* \*

Смерть – это грусть и слёзы.

И у всех есть смерть.

И вдруг прилетает смерть и разрубает сердце.

И человек умирает и уходит в вечную жизнь.

*( 7 лет и 1 месяц)*

\* \* \*

Ветер нашёл дорогу жизни и едет по ней.

*( 7 лет и 4 месяца)*

\* \* \*

Завяли кувшинки,

и я уже с трудом слышу их запах.

Озеро холодное сковано туманом.

Листопад засыпает меня.

Очи замерзают, потому что ветер подул.

Трагедия с ветром:

он все дует и дует,

и очи все замерзают и замерзают.

Но лес остановил ветер.

И яблоки, уже осенние, я ем.

Пух уже давно упал,

а я оставшийся собираю в ладони и сдуваю с ладоней.

Осень одела леса в золотую одежду.

Рот чувствует осень и холод осенний.

Артиллерия листьев засыпает меня.

*( 7 лет и 11 месяцев)*

**Саша Корженкова**

\* \* \*

Линия разделяет меня и бесконечность.

Но бесконечность может перейти через нее,

а я – нет.

Потому что тогда я умру.

*(8 лет и 9 месяцев)*

\* \* \*

Я смотрю на что-то и не знаю,

что это: жизнь или смерть?

Оказалось, что это смерть,

 и все умерло.

*(8 лет и 9 месяцев)*

\* \* \*

Я иду по стране обид.

Я обижаюсь на всех.

Потому что они есть, они есть – а меня нет.

Я в обиде, значит, меня нет.

Здесь нет никого.

Сюда можно зайти, но нельзя выйти.

Это как черная дыра, только страшнее.

Здесь не умирают – здесь живут.

Но живут смертью.

Это обида, обида, обида.

*( 9 лет и 8 месяцев).*

**Никита Суриков**

\* \* \*

Волны мыслей смывают меня в пропасть какого-то тумана,

и я как будто в мутной воде или в облаке,

но какие-то капельки света смывают туман,

мысли забывают меня и улетают в другой мир,

но я в каких-то пустынных равнинах,

и ураганы песка капают песком на меня,

я превращаюсь в маленькую каплю дождя,

я маленькая капля дождя среди огромных туч засухи,

я иссыхаю в привидение пара

я облачный воздух, шипящий, как шампанское.

*( 9 лет и 2 месяца)*

\* \* \*

Я убегаю от тебя, но зачем?

Я думаю о тебе, но зачем?

Я грущу, и я лишь разбитое стекло.

Я знаю, что ты меня не любишь,

но я люблю.

Я помню тот лёгкий дым,

который висел над нами, когда мы познакомились,

тех птиц, которые радовались над нами,

тот песочный берег с ярким солнцем,

но я разбит.

*( 9 лет и 5 месяцев)*

**Катя Васильева**

\* \* \*

Я не хочу тебя видеть,

я не хочу тебя знать,

я не хочу тебя слушать,

и не хочу понимать.

Ты для меня кто?

Случайный прохожий, и всё.

Ты не должен стоять рядом со мною.

Моя жизнь не пересечётся с тобою.

Нет никогда,

уйди от меня.

Я не хочу тебя видеть…

*(12 лет ровно)*

\* \* \*

Погрустим.

Я хочу туда,

где поёт много птиц.

Я хочу туда,

где нет слова «боль».

Я хочу туда,

где ждут меня,

Я хочу туда,

где я нужна,

Я хочу туда, где друзья,

Я хочу в рай!

*(12 лет ровно)*

Совершенно очевидно, что все приведенные нами примеры детских текстов существенно отличаются как от того, что принято называть «детской поэзией», так и от того, что обычно пишется детьми соответствующего возраста.

Но это не какие-то особо отобранные, а **типичные** для нашего моделирующего эсперимента тексты. И факт заключается в том, что именно такие тексты создавали у детей «цепную реакцию» писательского творчества в нашем эксперименте. Они вовсе не были единичными. Каждый участвовавший в эксперименте ребенок написал за четыре года обучения в начальной школе **многие сотни** текстов такого рода, и это, как минимум, означает то, что тексты такого рода можно охарактеризовать как **потребностные** для детей данного возраста: у каждого из принимавших участие в данном эксперименте детей возникала своего рода поэтическая страсть. Если обычное школьное письмо вызывает у ребенка, как правило, отторжение, то поэтическое письмо, возникающее в нашем моделирующем эксперименте, вызывало у ребенка страстное и неукротимое желание писать еще и еще. А это значит, что при всей своей «недетскости» эти тексты улавливают какую-то глубинную, сущностную потребность детского сознания, которая оказывается совершенно не востребована и не задействована в обычной образовательной практике, но которая оказалась вызвана к жизни в условиях нашего моделирующего эксперимента.

Несомненно, что вопрос о природе этой потребности еще ждет своего серьезного профессионального обсуждения, но в самом первом приближении можно предполагать, что это инструмент, с помощью которого ребенок исследует мир взрослых чувств и взрослых отношений; но вместе с тем это и способ проживать эти чувства и отношения в собственном воображении, способ открывать в себе такие глубины мыслей и чувств, о которых взрослые зачастую и не подозревают. Но что мы вообще знаем о силе глубинных чувств и переживаний ребенка?

Совершенно замечательно написал в свое время об этом в своих воспоминаниях Даниил Жуковский, сын Аделаиды Герцык и Дмитрия Жуковского:

«У бабушкиной дачи есть мезонин с балконом. Оттуда особенно хорошо видна водокачка. В мезонине этом годами тремя позже жила поэтесса София Парнок. Мне, маленькому, непонятна ее сложная жизнь, полная большими событиями; она отделена от меня той же тайной "взрослости", которой окутаны и все остальные люди и которую я внутренне всегда уважаю. Ее деяния мне чужды. Она пишет хорошие стихи. За предметами, которые она видит вокруг себя, в минуты творческих провидений она открывает лирические облики. Она тоже подслушивает ритм водокачки и старается воплотить его в словах:

Тень от ветряка
Над виноградником кружит.
Смутная тоска
Над сердцем ворожит.

Она призывает на помощь всю силу своего интеллекта, весь накопленный богатой жизнью материал, чтобы произвести труднейший эксперимент над человеческим сознанием - изгнать из него всю систему абстрактного мышления и раскрыть и закрепить в строках подлинную вещь, а не ее абстракцию. Медленными взмахами своих тяжелых крыльев подвигается она к своей цели, но в конце этого ее пути стоит ребенок. Он без всяких усилий, невольно и естественно видит мир таким, каким она хочет его увидеть.
О, если бы этот стоящий под балконом, осужденный на безмолвие мальчик смог подарить ей те слова, которые так ей нужны, чтобы сказать про водокачку!».[[5]](#footnote-5)

Получается, что поэтическое переживание мира дано ребенку гораздо более открытым и естественным образом, нежели взрослому. Другое дело, что ребенку не даны слова, не дан тот язык, с помощью которого можно было бы проговорить свои переживания во всей их глубине. Ребенок «осужден на безмолвие», а поэт – это тот, кто с помощью слов пытается уловить и передать то первичное детское переживание, которое дано ребенку «без всяких усилий, невольно и естественно».

Поэтому когда в ребенке открывается путь к собственному поэтическому слову, он вовсе не о так называемых «детских» реалиях начинает писать, но о реалиях тех своих чувств и переживаний, которые на самом деле не имеют возрастных ограничений. И о реалиях того взрослого мира, в который он всматривается из своего детства с напряженным интересом и который уже обнаруживает внутри себя, он тоже готов писать с великим энтузиазмом. С помощью собственного поэтического слова ребенок как бы примеривается к тайнам человеческих чувств и тайнам окружающего его мира. Он примеривает к себе долетающие до него осколки «взрослых» слов, и переплавляет их в тигле собственного поэтического воображения.

Об аналогичном опыте детского переживания сообщает в своих «Воспоминаниях детства» Софья Ковалевская: «Я страстно люблю поэзию; самая форма, самый размер стихов доставляют мне наслаждение; я с жадностью поглощаю все отрывки русских поэтов, какие только попадаются мне на глаза, и – должна сознаться – чем высокопарнее поэзия, тем более она мне по вкусу. Самый размер стихов всегда производил на меня такое чарующее действие, что уже с пяти лет я сама стала сочинять стихи. Но гувернантка этого занятия не одобряла. У нее в уме сложилось вполне определенное представление о здоровом, нормальном ребенке, и сочинение стихов с этим представлением никак не вяжется. Поэтому она жестоко преследует мои стихотворные попытки; если на мою беду ей попадется на глаза клочок бумажки, исписанный моими виршами, она тотчас же приколет его мне к плечу и потом, в присутствии брата и сестры, декламирует мое несчастное произведение, разумеется, жестоко коверкая и искажая. Однако гонение не помогало. Из страха гувернантки я не решалась записывать своих стихов, но сочиняла в уме, как старинные барды, и поверяла их моему мячику. Погоняя его перед собой, я несусь, бывало, по зале и громко декламирую два моих произведения, которыми особенно горжусь: “Обращение бедуина к его коню” и “Ощущения пловца, ныряющего за жемчугом”»[[6]](#footnote-6)

А вот фрагмент воспоминаний Павла Флоренского, где он так же размышляет о феномене детского поэтического мировосприятия: « …Наиболее достойным внимания и наиболее привлекательным было для меня явно иррациональное – то, чего я действительно не понимал и что вставало предо мною загадочным иероглифом таинственного мира. Таковым был любимый мною романс Глинки на слова Пушкина «Я помню чудное мгновенье». В нем я ничего не понимал, но зато остро ощущал, что тут-то и есть фокус всего изящества, что это полюс средоточия тех проявлений изящества, которые восхищали меня разрозненно в окружающем мире. Особенно знаменательным представлялось слово, в котором я не без основания предугадывал вершину всего пленяющего: «Как мимолетное виденье, **кагени** чистой красоты». Что значит, это «**кагени**», я не только не знал, но и не старался узнать, ибо чувствовал, что никаким пояснением не увеличится мое понимание этого иероглифа превосходящей всякую меру и всякое земное понимание красоты. «**Кагени**» было символом бесконечности Красоты, и, как я прекрасно понимал, любое разъяснение лишь ослабит энергию этого слова»[[7]](#footnote-7).

И таких свидетельств о глубинных поэтических переживаниях маленького ребенка мы можем найти достаточно много

Можно, конечно, предположить, что описываемое Жуковским, Ковалевской или Флоренским поэтическое состояние и поэтическая страсть детской души – это исключение из нормы, характерная лишь для каких-то особенных детей. Однако наш многолетний моделирующий эксперимент доказывает, что острое поэтическое переживание мира – это на самом деле **норма** детского сознания в дошкольном и младшем школьном возрасте, и описываемый Софьей Ковалевской детский опыт проживания «взрослой» поэзии тоже не является случайным и эндемичным опытом детства, а отвечает на какую-то чрезвычайно глубокую потребность детского сознания. Стихотворная форма в ее некоторой «надмирности» и «потусторонности», в ее метафорической, смысловой и эмоциональной нагруженности оказывается чрезвычайно важной, «потребностной» формой письменной речи, являясь эффективным зеркалом для различного рода экзистенциальных напряжений, возникающих в душе взрослеющего ребенка.

Между прочим, возникающая в нашем моделирующем эксперименте детская поэтическая речь весьма напоминает поэтическую речь в ее генетически исходных формах – тех формах, в которых она в принципе зарождается в человеческой культуре. И это так же свидетельствует о том, что в своем моделирующем эксперименте мы вышли на какую-то корневую потребность детского сознания. Достаточно посмотреть на приведенные выше примеры детского поэтического творчества под углом зрения того, как, к примеру, описывает характер первобытных ритуально-обрядовых песен Е.М.Мелетинский:

«Песни могут быть весьма краткими, состоять из одного слова (например, характеризующего определенное животное) или из двух слов (например, слово «воин» или имя воина), но могут быть и весьма обширными. (…) Ритмизация в ряде случаев достигается растягиванием или добавлением новых слогов, а так же всякого рода эмфатических частиц, восклицаний и т.п. Рифма для первобытной поэзии не характерна, в ней ведущим началом является повторяемость не звуков, а комплексов. Стихия повторяемости поддерживается верой в силу слова, рассматривается как аккумулирование этой силы. Но повторение мыслей должно варьироваться. (…) Сочетание повторения и варьирования приводит к семантико-синтаксическому параллелизму. В параллельных строках часто появляется прием контраста (типа: белый свет утра – красный свет вечера, падающий дождь – стоящая радуга). Подобное контрастирование чрезвычайно характерно для «первобытных» песен. Наряду с контрастированием типичной чертой первобытной поэзии является накопление синонимов».[[8]](#footnote-8)

Таким образом, можно предположить, что как и в случае с первобытной поэзией, возникающая в рамках нашего модельного эксперимента поэтическая практика отвечает на какие-то глубинные потребности существования ребенка и сама может быть определена как экзистенциально значимая потребность.

Другое дело, что существующие образовательные традиции и образовательная практика не создают условий для полноценной артикуляции этой потребности, и оттого она благополучно угасает у абсолютного большинства детей. В обычной образовательной ситуации у ребенка попросту нет каналов для опредмечивания своих психологических напряжений: школа вообще не знает способов работы с ними. Школьная деятельность письма оказывается отчуждена от реальных психологических потребностей взрослеющего ребенка. Но если ребенок овладевает средствами по выражению своих душевных драматизмов, это оказывается, с одной стороны, удивительно эффективным (и чрезвычайно естественным) механизмом его психологической самокоррекции, а, с другой стороны, мощным стимулом развития ребенка в культуре через открывающуюся у него потребность в поэтической письменной речи.

### *Продуцирующее интервью как способ исследования рефлексивных возможностей пишущего ребенка*

Итак, одним из наиболее заметных для внешнего наблюдателя результатов созданной на базе ЛВО образовательной практики стало то, что у всех без исключения детей, ставших участниками эксперимента, оказалось сформирована устойчивая потребность в письменной речи как особого рода процессе предъявления своего «Я» и диалога со своим «Я». Причем именно тогда, когда предметом письменной речи становилась не бытовая, не внешняя, а внутренняя событийность ребенка, эта письменная речь заявляла о себе как органическая потребность ребенка. Что устойчиво проявлялось у всех детей в возникновении особого рода «поэтического потока», когда каждый ребенок становился автором многих десятков и даже сотен микростихотворений, выражающих оттенки его настроения и эмоциональных переживаний. И уже само количество текстов, сочинявшихся и записывавшихся детьми, свидетельствовало о том, что эти тексты адекватны каким-то глубинным потребностям этих детей: если в традиционной практике школьного образования дети не любят писать и часто воспринимают деятельность письма как избыточную, то в описываемой практике налицо был феномен своего рода «письменной страсти». Можно достоверно утверждать, что нами был нащупан совершенно особый ресурс формирования у детей дошкольного и младшего школьного возраста **потребности в письме,** и этим ресурсом стало авторское поэтическое самовыражение ребенка.

Вместе с тем, проявились вещи, которые сбивали с толку: характер текстов, в огромном количестве сочинявшихся детьми, весьма отличался от того, что до сих пор рассматривается в качестве «нормы» детской речи. Слишком драматичны были переживания, отражавшиеся в этих текстах, слишком непохожи были эти тексты на привычные представления взрослых о том, как устроено мировосприятие ребенка. Мол, во взрослом мире – да, там переживаний полно. А какие могут быть серьезные переживания у ребенка? У очень многих школьных педагогов обнаруженные в нашем эксперименте эффекты вызвали недоумение и даже страх. Ну не может быть, чтобы ребенок 6-7 лет чувствовал и мыслил настолько сложно! Мол, это не зеркало собственных чувств и переживаний ребенка, а искусственно навязанная детям письменная практика, не имеющая ничего общего с тем, как на самом деле чувствует и мыслит ребенок. Что на самом деле нет никакой трансформации реальных детских переживаний в поэтическую речь, а есть просто подлаживание детей под какие-то навязываемые установки взрослых – уж слишком отличалась практика этой письменной речи от той, которая принята в обычном школьном образовании. Тем более, что зафиксированные в нашей экспериментальной практике языковые и психологические феномены не были в принципе описаны в возрастной и педагогической психологии.

Впрочем, непосредственным сотрудникам лаборатории было совершенно очевидно, что возникающее в наших экспериментальных практиках детское письмо подлинно, не вымучено, не является навязанным сверху письмом; и первейшим доказательством этого являлось неисчезающее (наоборот – нарастающее и усложняющееся) желание писать у всех участников эксперимента (в отличие от традиционной практики школьного письма, которая как раз и является навязанной взрослыми, а потому для большинства детей оказывается вымученной). Дети писали, казалось бы, о трагичнейших вещах, о непростых реалиях своего внутреннего мира, но было видно, как в результате этого письма с них словно спадал какой-то психологический груз – с каждым новым текстом они становились свободнее и раскрепощеннее. Было заметно, что тексты такого рода выполняли для них терапевтическую функцию. Чем более эмоционально сложными и эмоционально напряженными оказывались детские тексты, тем позитивнее были перемены в их поведении, во взаимоотношениях со сверстниками, и это явно свидетельствовало о возрастной адекватности такого рода письма.

Вместе с тем, вопрос о поиске адекватных инструментов мониторинга по-прежнему стоял достаточно остро; причем требовалось понять главное: что происходит внутри самого ребенка, который пишет столь непривычным с точки зрения традиционной школьной практики образом? Что происходит в его внутреннем мире, что происходит в его душе? И возможны ли какие-то прямые, а не косвенные доказательства того, что моделируемая нами поэтическая письменная речь адекватно отражает то, что происходит в душе взрослеющего ребенка?

 Парадокс ситуации заключается в том, что внутренний мир человека в принципе не может быть предметом внешнего мониторинга. Внутренний мир любого человека по определению есть *субъективная реальность*, а, значит, то, что в принципе нельзя наблюдать как объект, извне. Только сам индивид может быть наблюдателем своего внутреннего мира, и только сам индивид может описывать процессы, происходящие в его субъективной реальности. Но, значит, есть только один путь, позволяющий понять, что происходит во внутреннем мире ребенка (как и любого человека): его собственная рефлексия. И если мы хотим построить наблюдение за процессом развития детской субъективности, мы просто обязаны вступить в содержательное партнерство (сотрудничество) с ребенком и вывести его на рефлексивное размышление о самом себе.

Именно так родилась концепция продуцирующих рефлексивных интервью с десяти-одиннадцатилетними детьми, которые принимали участие в нашем моделирующем эксперименте на протяжении трех-четырех лет. Серия этих интервью бралась в течение одного месяца, в декабре 2001 года сотрудниками лаборатории Ириной Владимировной Христосенко и Ольгой Викторовной Мягковой. Каждое интервью продолжалось от полутора до двух с половиной часов и снималось на видеокамеру. А в результате был получен уникальный, не имеющий прецедентов в возрастной психологии материал, позволяющий заглянуть в то, как устроена творческая лаборатория сознания и самосознания ребенка младшего школьного возраста.

Уже сам тот факт, что ребенок 10-11 лет был готов в течение двух с половиной часов размышлять о том, как работает его сознание в процессе написания поэтических текстов, свидетельствует о многом. Например, о том, что сложная письменная речь (поэтическая письменная речь) у детей, участвующих в моделирующем эксперименте, действительно сформирована как внутренняя потребность. А еще – о несовершенстве инструментария и ценностных установок современной возрастной психологии: многие из полученных нами данных выводят за границы представлений о том, как устроено сознание ребенка 10-11 лет.

Вообще представление о феномене детской креативности в современной психологии является достаточно размытым. Хотя многими исследователями фиксируется факт, что ребенок младшего школьного возраста обладает высоким потенциалом креативности и несет в себе тип мышления и образ своего "Я", существенно отличающий его от взрослого, существует выраженный дефицит способов психологического исследования этого детского "Я", и особенно "Я", находящегося в процессе творческого самораскрытия. Одним из таких средств проникновения в лабораторию детского творчества могла бы явиться детская рефлексивность; однако сама возможность детской рефлексии собственной творческой деятельности так же не относится к числу хорошо изученных возможностей. В исследованиях детского сознания до сих пор доминируют формализованные методики, позволяющие с той или иной степенью определенности диагностировать процессы детского мышления. Но в какой мере при помощи этих формализованных процедур можно проникнуть в действительно глубокие индивидуальные слои мышления? И не следует ли при исследовании того, как работает творческое детское сознание, ориентироваться на принципиально открытые, не поддающиеся жесткой стандартизации формы?

Именно потому в качестве инструмента работы с детской рефлексивностью нами было предложено нестандартизованное интервью-диалог, в ходе которого интервьюирующий взрослый и интервьюируемый ребенок открываются навстречу друг другу в своем понимании того, как устроено сознание, как устроен тот внутренний мир, который по каким-то причинам обнаруживает себя в письменных текстах. Такую технику интервью мы назвали «техникой продуцирующего интервью», подчеркивая тот факт, что в процессе такого интервьюирования происходит провоцирование ребенка на вглядывание внутрь себя и продуцирование некоего нового и для ребенка и для взрослого знания о характере происходящих в глубинах детского сознания процессов. Вместе с тем, мы пытались выявить, насколько пишущий ребенок рефлексирует свою деятельность письма и насколько он вообще оказывается склонен к рефлексии, к всматриванию в себя.

Сама техника продуцирующего интервью находится в границах того типа психологического интервьюирования, которое принято называть глубинным. Но, кроме того, содержит в себе совершенно особый ход, связанный с тем, что мы пытаемся уловить особые уникальные феномены детского сознания и выйти на диагностику этих ценных для нас феноменов. В области исследования феноменов детского сознания применение техники глубинного интервью нам неизвестно. Считается, что сознание ребенка 11-12 лет не способно открыться в формате такого глубинного интервью.

Наша техника интервьюирования предполагает формирование некоей развивающейся реальности диалога взрослого и ребенка с непрерывно усложняющимся пространством задаваемых вопросов, где заранее придуманная сумма вопросов является лишь исходной отправной точкой. Задача интервьюера состоит в том, чтобы достичь максимальной открытости сознания ребенка – так, чтобы произошло проявление его внутренних рефлексивных процедур. Но чтобы вывести детей на серьезную рефлексию по поводу оснований их творческого процесса, мы попробовали очертить некоторую предварительную группу особых, каркасных вопросов, которые могли бы стать точками активации детской субъектности - точками создания интенции ребенка к авторскому высказыванию по поводу того, что происходит в его сознании в процессе письменной речи.

Группа базовых, каркасных вопросов, которые легли в основу нашей интервьюирующей деятельности, была небольшой, и ее смысл состоял в том, чтобы запустить в ребенке рефлексивный процесс по отношению к тем внутренним процессам, которые происходят в нем в процессе поэтического письма:

*1).* *Что с тобой происходит, когда ты что-то пишешь, что ты чувствуешь в процессе письма?* У этого вопроса две стороны. Одна - является ли процесс письма отражением какой-то внутренней событийности, вытаскивает ли ребенок какие-то внутренние события самого себя в процессе письма и понимает ли он это, что он вытаскивает из себя какие-то внутренние события. Второе - порождает ли процесс письма в нем какие-то новые эмоциональные события, новые переживания. Является ли текст, который ребенок пишет, предъявлением его чувств и порождает ли процесс письма какие-то новые чувства, т.е. идет ли диалог с чувственной сферой. Предполагается, что если процесс поэтического письма является для детей процессом событийным и глубинным, его рефлексивность не замедлит себя обнаружить в пространстве этого вопроса.

*2). Отличается ли твое состояние перед, во время и после письма?* Это вопрос, касающийся диагностики того, насколько глубоко процесс письма затрагивает внутренние состояния ребенка. Чем глубже творческий акт – тем большими эффектами последействия он обладает. А еще важно понять, насколько ребенок способен вычленить в себе те особые состояния, которые сопровождают процесс творческого самовыражения и видеть изменения своего состояния.

*3).Что есть в тебе, что заставляет тебя писать?* Писать можно по-разному. Подлинное, авторское, субъектное письмо (письмо-деятельность, а не письмо по принуждению), о котором мы ведем речь, - это есть преодоление некоего энергетического барьера, это особое проживание письма. Переход в состояние энергетического "выкладывания", которое мы наблюдаем у тех детей, которые пишут стихи в нашем модельном эксперименте, требует какого-то особого эмоционального импульса и ресурса. Как чувствует и интерпретирует этот импульс пишущий ребенок?

 *4). То, что ты пишешь, помогает или мешает тебе жить? Чем бы отличалась твоя жизнь, если бы ты не писал?* Принципиально важно понять, в какой мере поэтическое письмо, моделируемое в нашей экспериментальной практике, затрагивает предельные, сущностные, экзистенциально значимые процессы в душе ребенка и влияет на базовые структуры его жизни. И насколько сам ребенок отдает себе в этом отчет.

*5). Всегда ли процесс написания стихов в твоей жизни был одинаков, или же с возрастом что-то изменялось?*

*6). Чем отличается твое письмо тогда, когда ты пишешь с желанием от того, когда ты пишешь без желания?*

*7). Бывает ли так, что пишешь без желания, а получается что-то интересное, или наоборот?*

*8). Как тебе кажется, как пишут другие дети?*

*9) Как ты считаешь, взрослые и дети пишут по-разному, или их письмо принципиально не различается?*

Вместе с тем, описанные «каркасные вопросы» - это только первичные ориентиры интервью. Главное же – в тех деталях и подробностях, которые возникают в процессе того во многом импровизационного танца-кружения, каковым оказывается продуцирующее интервью. Ведь это интервью, в котором сумма вопросов всякий раз возникает как бы заново - с опорой на индивидуальные реакции конкретного ребенка. Принципиально важно, чтобы в процессе интервью сформировалась атмосфера индивидуальной доверительности, а это возможно только тогда, когда по отношению к каждому ребенку создается своя структура вопросительности, отталкивается от его персональной субъектности .

Таким образом, продуцирующее интервью – это интервью, которое не просто следует за заранее очерченным вопросительным сценарием, а является живым интервью-диалогом, внутри которого происходит продуцирование вопросов. Это интервью ветвящееся, с непрерывно расширяющимся спектром задаваемых вопросов; но этот спектр расширяется каким-то органическим способом, и все дело в этой тайной смысловой органике - ведь это вовсе не случайно возникающие в голове интервьюера вопросы. Главная задача интервьюера, осуществляющего интервью продуцирующего типа, удерживать некую предельную смысловую рамку (в данном случае – ориентированную на выявление детской рефлексивности) и одновременно – вести живой диалог с ребенком "здесь и теперь". Таким образом, проведение интервью продуцирующего типа предполагает особый ценностный режим, который и задает стержень интервью. При таком подходе можно говорить об особого рода *искусстве интервью* – но это искусство, принципиально поддающееся освоению. Это особая техника психологического вчувствования, вслушивания в ребенка, когда между интервьюирующим и интервьюируемым создается особый рабочий альянс. Понятно, что такого рода интервью может состояться только в том случае, если у самого ребенка есть скрытая потребность в высказывании – и задача интервьюера сделать эту скрытую потребность явной.

Так или иначе, но продуцирующее интервью – это интервью, в результате которого появляется новый продукт, которого до сих пор не было ни у ребенка, ни у взрослого. Смысл этого интервью – не просто вытащить из ребенка некоторое, уже принадлежащее ему знание о самом себе, а, в известной степени, создать совершенно новое знание, которое получает о себе ребенок, рефлексивно всматривающийся в себя с помощью интервьюера. Таким образом, интервью проводится не для того, чтобы узнать у ребенка, что он там про себя думает, а узнать то, чего сам ребенок пока еще не знает; но благодаря нашему интервью начинает понимать. Что-то ожидаемое, конечно, может быть, но в то же время ребенок выдает некие конструкции и некое понимание, которое и для интервьюера, и для самого ребенка оказывается зачастую неожиданным.

Поскольку в нашем случае предметом интервьюирования являлась рефлексивная способность ребенка, пишущего стихи, мы исходили из предположения, что только с тем ребенком, у которого есть скрытая потребность в рефлексивном высказывании, возможно формирование этого рабочего альянса. Отсутствие у ребенка такого рода рефлексивной потребности делает невозможным альянс и, соответственно, эффективную реализацию модели продуцирующего интервью.

В любом случае, задача, которую должны были решать интервьюировавшие детей Ирина Христосенко и Ольга Мягкова, была чрезвычайно не простой. В сущности говоря, требовалось спровоцировать ребенка на размышление по поводу того, как устроено его мышление. И невозможно было спрогнозировать заранее, получится это или нет. Ребенок мог схлопнуться, закрыться, не пойти навстречу. В конце концов, у 10-11-летнего ребенка нет инструментов для вглядывания в себя – в известном смысле эти инструменты должны были возникнуть в процессе самого интервью.

Тексты интервью в полном объеме были опубликованы в 2004 г.[[9]](#footnote-9), и материалы этих интервью, безусловно, свидетельствует о том, как непроста была эта работа, как трудно было протаптывались тропинки понимания – ведь, повторяем, речь шла о том, чтобы сформировать средства, с помощью которых ребенок мог бы заглянуть внутрь самого се6я. Это была трудная, непривычная работа и для интервьюеров, и для интервьюируемых. Тексты опубликованных интервью показывают, насколько движение в поле детского рефлексивного сознания чрезвычайно сложное и ответственное движение. Ведь совершенно невозможно предугадать, как отзовется в ребенке очередной вопрос интервьюера: вызовет он развернутую рефлексивную реакцию или же обернется каким-нибудь очередным ничего не значащим «нормально». И в результате каждое интервью несет в себе индивидуальную диалогическую драматургию. При этом много зависит от интонации, взгляда, жеста: их невозможно передать на бумаге, но они все сохранены в видеозаписях этих интервью. Однако и текстовые записи этих интервью позволяют многое увидеть. Видно, например, как долго и мучительно строится вязь вопросов, из которых далеко не все попадают в цель, т.е. воспринимаются как значимые и понятные самим ребенком. Зачастую приходится кружиться на одном месте, заходить с разных сторон, и никогда не знаешь заранее, в какой момент ждет удача. Тем не менее, факт заключается в том, что в итоге произошло рефлексивное самораскрытие каждого участвовавшего в модельном эксперименте ребенка, и был получен гигантский эмпирический материал, описывающий внутреннюю лабораторию поэтического творчества этих детей.

В этой связи резонно задать вопрос: насколько вообще является психологически адекватной деятельность глубинной, содержательной рефлексии для ребенка среднего школьного возраста? Не преувеличиваем ли мы потенциальные возможности ребенка 10-11 летнего возраста, пытаясь вступить с ним в глубинный рефлексивный диалог?

Считается, что практически у любого ребенка среднего школьного возраста рефлексивное сознание в той или иной мере сформировано. Однако в литературе по возрастной психологии рефлексивность ребенка младшего и среднего школьного возраста предстает как более или менее плоская и поверхностная деятельность по осознанию себя в различных жизненных контекстах, но не как деятельность диалога со своим глубинным «Я». "На протяжении младшего школьного возраста развивается рефлексия - способность ребенка взглянуть на себя чужими глазами, со стороны, а также самонаблюдение и соотнесение своих действий и поступков с общечеловеческими нормами".[[10]](#footnote-10) "В возрасте семи-одиннадцати лет ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая, безусловно, подвергается социальным воздействиям. Он знает, что он обязан учиться и в процессе учения изменять себя, присваивая коллективные знаки (речь, цифры, ноты и др.), коллективные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе, систему социальных ожиданий в отношении поведения и ценностных ориентаций. В то же время он знает, что отличается от других и переживает свою уникальность, свою "самость", стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников".[[11]](#footnote-11)

Но это, так сказать, «рефлексивная норма» для тех детей, чей образовательный процесс происходит в условиях традиционного школьного обучения. А что будет происходить с рефлексивностью ребенка, если на протяжении всего младшего школьного возраста он регулярно *прописывает себя*, свои чувства и переживания в поэтических письменных текстах, а не просто осваивает учебную программу и пишет под диктовку букваря и учебника? Есть серьезные основания полагать, что рефлексивные способности у такого ребенка развиваются по-особому. Ведь это ребенок, у которого к 11-12 годам накапливаются многие сотни поэтических авторских текстов, каждый из которых «метит» и раскрывает различные оттенки проживания этим ребенком себя в мире, представляет собой форму диалога ребенка с собственным сознанием. Соответственно и рефлексивная способность такого ребенка должна быть более обостренной и заявлять себя существенно ярче, нежели та норма детской рефлексивности, на которую обычно указывают исследования по возрастной психологии соответствующего возраста.

Это вывод, который подтверждается и данными, полученными с помощью техники продуцирующего интервью. В частности, нами был проанализирован общий массив полученных в результате продуцирующих интервью текстов в сравнении с аналогичными интервью, осуществленными на уровне пилотных проб среди детей 10-11 лет, обучающихся в условиях традиционной школы (где были выделены группа детей «пишущих стихи» и группа детей «не пишущих стихи»). При этом нами была предложена и апробирована схема количественного анализа, предполагающая четыре возможных уровня проявления рефлексивности в детских высказываниях:

1. Наличие в высказываниях отдельных «рефлексивных слов»
2. Наличие «рефлексивных словосочетаний» в два-три слова
3. Наличие отдельных рефлексивных фраз, свидетельствующих об обращенности сознания внутрь себя
4. Наличие целого рефлексивного текста (это когда в ответ на вопрос интервьюера ребенок не ограничивается однозначным ответом, а разворачивает целое рассуждение относительно того, что и как происходит в его сознании и воображении в процессе написания стихов, демонстрируя многоуровневое и многозначное интерпретационное пространство своего сознания)

Обработка материалов позволила сделать достаточно определенный вывод: у «непишущих» детей из обычной школы практически отсутствует интенция на рефлексивное высказывание. В высказываниях «непишущих» детей рефлексивные эффекты не возникали вовсе, а если и возникали, то преимущественно на первом и частично на втором уровнях. Что касается группы «пишущих» детей из обыкновенной школы, то для него оказался «нормальным» второй уровень рефлексивности, а в высказываниях некоторых из них появлялись законченные рефлексивные фразы (рефлексивность третьего уровня). Четвертый уровень – уровень развернутого рефлексивного размышления о происходящих в их сознании процессах – вообще не был зафиксирован ни у одного ребенка.

Что же касается детей, которые на протяжении нескольких лет принимали участие в моделирующем эксперименте ЛВО, то всеми ими была продемонстрирована рефлексивность не только третьего, но и четвертого уровня: каждый из них в процессе продуцирующего интервью в какой-то момент выходил на развернутые рефлексивные размышления об устройстве и деятельности собственного сознания.

Таким образом, можно с высокой степенью определенности утверждать, что рефлексивное интервью продуцирующего типа оказывается эффективным и адекватным способом работы с детским сознанием в том случае, если это сознание последовательно возделывается в процессе авторского поэтического самовыражения ребенка. Сама способность ребенка работать в режиме продуцирующего рефлексивного интервью свидетельствует о сформированности его рефлексивной потребности. А еще это является свидетельством того, что систематическое и последовательное возделывание в ребенке способности к поэтическому самовыражению чрезвычайно эффективным и важным инструментом личностного развития ребенка. И остается только сожалеть, что этот инструмент отсутствует в образовательном инструментарии современной массовой школы. Это значит, что современные школьные программы и стратегии обучения принципиально не отвечают на какие-то глубинные образовательные потребности детей и не дают средств для реализации этих потребностей. Например, средств для полноценного диалога со своими глубинными эмоциональными переживаниями - того, что и составляет суть поэтической речи.

###  *Поэтический процесс сквозь призму детской рефлексии*

Теперь приведем примеры тех развернутых рефлексивных размышлений, которые были предъявлены участниками экспериментального класса в процессе описанных выше продуцирующих интервью.

Возможно, самое важное и интересное в этих интервью – та рефлексивная настойчивость, с которой дети экспериментального класса были готовы всматриваться в свое сознание. При этом они получали видимое удовольствие от процесса «рефлексивно-археологических раскопок» собственного творческого процесса. Если детей из контрольной группы хватало максимум на 15-20 минут интервью, то в случае с экспериментальной группой детей продолжительность одного интервью достигала двух с половиной часов. Иными словами, интервьюируемые демонстрировали выраженную потребность в проведении такого рода «раскопок», и вопросы интервьюера запускали в них настоящую цепную реакцию рефлексивных размышлений и озарений. Причем особенно интересным этот процесс оказывается в свете того факта, что на протяжении всех лет экспериментального обучения взрослые педагоги никогда не вели с детьми разговоров о сущности и природе поэтической речи, не предлагали никаких собственных интерпретаций феномена поэзии. А это значит, что мы не имеем дело с феноменом кем-то навязанного знания. Можно с достаточной уверенностью утверждать, что мысли детей по поводу процесса феномена поэзии являются результатом пристального их рефлексивного всматривания в собственный процесс поэтического творчества, а не результатом какого-то внешнего наведения, не трансформированными мыслями взрослых.

В общем и в целом, значение данной публикации может состоять в двух основных моментах.

Во-первых, публикуемые материалы позволяют под новым углом зрения взглянуть на само устройство сознания ребенка младшего школьного возраста, что может оказаться полезным для специалистов в области возрастной психологии и педагогики.

А, во-вторых, содержание детских размышлений о природе поэтического творчества, является на наш взгляд, достаточно продуктивным в плане анализа самого феномена поэтической речи и психологической природы этого феномена в человеческой культуре.

Итак, обратимся к текстам продуцирующих интервью, взятых у детей эксперименального класса ЛВО в ноябре-декабре 2001 года. Приведем наиболее яркие и показательные с точки зрения анализа природы поэтического мышления и творчества фрагменты рефлексивных детских размышлений[[12]](#footnote-12). Что думают десяти- и одиннадцатилетние дети по поводу того, как и почему возникает «стихотворная материя» в их сознании, и почему эта «стихотворная материя» оказывается столь значима для этого сознания?

### Стихи как сублимация предельных эмоциональных переживаний

 Один из важнейших маркеров рождения поэтической речи, на который указывали в ходе интервью практически все дети, – это маркер **особого состояния**, в котором у них возникает нечто, что можно назвать поэтической потребностью. Стихи не конструируются, не сочиняются по некоему рациональному плану - стихи **рождаются.** Причем в каком-то смысле не зависимо от собственных желаний и установок. И это момент, на который указывали практически все авторы интервью. Главное, что требуется для того, чтобы произошло рождение стиха – не тема, не задача, не желание написать стих, а некое особое состояние, в которое входит пишущий стихотворение человек. И это состояние, которое появляется в человеке как бы независимо от его воли.

Вот что говорит о возникновении этого особого поэтического состояния Катя Лещинская.

*О.М.«С чего для тебя начинается написание текста?»*

*К.Л. (пауза) «С настроения. Появляется такое настроение, и сразу получается все».*

*О.М. «А можно как-нибудь описать это настроение?»*

*К.Л. «В начале оно такое, как обычно, а потом хочется либо плакать невыносимо, либо, наоборот, смеяться… А потом появляется третий край. Главное – поймать, не спутать тот момент, потому что не всегда такое настроение появляется. Когда третий край появляется, тогда начать записывать».*

*О.М. «А что за третий край?»*

*К.Л. «Плакать, смеяться и писать»*

*О.М. «А что значит “не спутать состояние”?»*

*К.Л. «Ну, просто бывают такие состояния, когда просто плакать или смеяться хочется»*

Здесь Катя производит очень важную дифференцировку. Поэтическая речь возникает в ответ на достаточно острые эмоциональные переживания. Однако далеко не всякие – даже самые острые - эмоциональные переживания разрешаются в поэтической речи. Бывает, когда можно просто выплакаться или высмеяться. Однако поэтическое состояние – это совершенно особое состояние, когда хочется не просто плакать или смеяться, но еще и писать. Превращать эмоциональные состояния в текст. Поэтическое состояние - это такое психологическое состояние, в котором обнаруживается некий, по выражению Кати, «третий край»: потребность **продуктивно разрешать** разного рода эмоциональные напряжения в поэтическом тексте. Это состояние, в котором возникает совершенно особая потребность – назовем ее творческой. Потребность **канализировать** свои эмоциональные переживания и напряжения в текст. И это, похоже, тот самый феномен, который традиционно именуется как приход «музы» или «вдохновения». Когда возникает эффект сублимации эмоционального переживания в текст, и когда текст становится овнешненным способом диалога человека с миром своих эмоциональных напряжений и переживаний.

Очень хорошо раскрывает это процесс «возгонки» эмоционального переживания в текст Максим Плетнев.

*«Пишу тогда, когда во мне такое чувство, что его просто так не рассказать. Когда его пытаешься просто так описать, получается совсем другое событие, а когда стараешься передать его еще более чувствительно, получается как раз то, что и хотел сделать».*

Выходит, что исходные чувства в тексте как бы обостряются и концентрируются, но именно в этом случае текст оказывается адекватен исходному переживанию. При «простом пересказе» чувство умирает. А вот при переводе чувства на «более чувствительный», т.е. собственно поэтический язык, это чувство обретает адекватную форму речевого существования. В чем и состоит один из смыслов поэзии.

### Стихи как способ самопознания

С другой стороны, благодаря поэтическому языку человек обретает возможность высвечивания и понимания наиболее глубоких уровней своего Я.

Превосходно описывает эту функцию поэтического творчества Гриша Верников, которому на момент интервью нет еще и десяти лет.

*И.Х. «А зачем ты пишешь?»*

*Г.В. «Как раз, наверное, для того, чтобы как-то свои эмоции, свои чувства показать в стихе. Показать в стихе, как ты собственные переживания воспринимаешь. Объяснить что-то самому себе про себя. Вот для этого, наверное…»*

 *И.Х. «А то, что ты пишешь – помогает или мешает тебе жить?»*

*Г.В. «Скорее всего, и не помогает, и не мешает. (пауза) … Эмоции выразить важно. Когда просто рассказываешь, то не можешь все о себе рассказать – все, что у тебя внутри, твои переживания. Какие-то* ***самые главные*** *эмоции не получается в рассказе выразить. А в стихе вроде как получается. Вот этим и помогает стих – рассказать о каком-то своем состоянии. Показать человека, какой он внутри, о чем он думает, какие чувства в нем. Как, может быть, других людей понимает, как к разным вещам относится. Много всего. Это не помогает жить и не мешает, но без этого нельзя. Когда не пишешь, ты не можешь сказать что-то самое главное. А в стихах ты открытый очень. Это когда все чувства хотят вырваться и объясниться, почему они такие, из-за чего они появились. Они же созревают и формируются для того, чтобы выходить. Это как когда летом жарко, хочется мороженого, так же и здесь, и хочется это все выразить»*

Фактически Гриша Верников указывает на то, что потребность в стихотворной речи не функциональна, а фундаментальна. Если угодно – экзистенциально-сущностна. Человек пишет стихи не «зачем-то», а потому, что он не может не писать. Потому что через стих происходит манифестация глубиной, экзистенциальной сущности человека. Через стих происходит его предельное, сущностное самоосознание.

А в результате стихи оказываются особого рода зеркалом, отражающим наиболее глубокие уровни человеческого Я.

Чрезвычайно точный образ создает по этому поводу Игорь Бернацкий.

Главный смысл стиха, утверждает Игорь, заключается в том, что он позволяет человеку открывать в себе какие-то тайны. По образному выражению Игоря стихи – это своего рода «ключи» к каким-то внутренним «сундукам». И каждый написанный стих, если в него повнимательней вчитаться, может рассказать его автору что-то очень ценное и важное про него самого. В стих можно вчитываться и с удивлением обнаруживать в нем какие-то неожиданные для самого себя подробности и детали, и с помощью стиха делать новые, неожиданные открытия в себе самом.

*И.Б. «Иногда бывает так, что стих, который ты написал, сначала тебе не понравился, а потом еще, еще почитал, и уже как бы сам входишь в свой стих, и сам что-то в нем раскрываешь. И получается, что с помощью стиха ты сам открываешь свои тайны, как сундук открывается ключом. У тебя, скажем, есть десять ключей, и ты можешь открыть десять тайн, и выбираешь, на какую лучше ключ потратить. К какому сундуку больше подходит»*

 *О.М. «То есть у человека есть тайны, о которых он даже не знает?»*

*И.Б. «Да».*

*О.М. «И ты эти тайны узнаешь с помощью стиха?»*

*И.Б. «Да, хотя бывает, что ключ не подошел. Но потом появляется другое настроение, другой ключ находишь, и со временем открываешь и этот сундук… Стих, по-моему, полностью происходит от настроения. Настроение – это как папка, в которой лежат фантазии и воображение»*

Разные «настроения», разные эмоциональные состояния, которые случаются с человеком, – это палитра, в которой по-разному проявляется и раскрывается его глубинное Я. Это дорассудочный, дорефлексивный уровень Я. Но именно здесь, в непрерывной смене эмоциональных состояний прежде всего и проявляется человеческая индивидуальность. А стихи, с помощью которых улавливаются и вербализуются эти эмоциональные состояния («настроения»), фокусируясь и сублимируясь с помощью поэтической фантазии и воображения, оказываются особого рода проекцией и первичным зеркалом этой индивидуальности.

Приведем в этой связи еще один весьма примечательный фрагмент диалога Ольги Мягковой с Катей Лещинской.

*О.М.* «*Катя, у тебя в стихах часто встречается образ ветра. Почему именно ветер?»*

*К.Л. «Ну в первую очередь – потому что его не схватить, не поймать. Воду хоть как-то можно удержать, а ветер… Его не запрешь в комод – все равно вылезет».*

А ведь это, между тем, весьма точная характеристика самой Кати – абсолютно свободолюбивой, вольной и безудержной. И получается, что постоянное обращение Кати к образу ветра – это обращение к самой себе.

И то же самое можно сказать о любых других возникающих в детских стихах образах – они всегда проективны, в них всегда предъявляются какие-то глубинные психологические слои личности пишущего.

### Стихи как отражение состояния души

Разумеется, реалии и события внешнего мира при этом значимы. Но исключительно в той мере, в какой они «цепляют» внутренние реалии и события, выступая в роли своеобразного катализатора эмоциональных переживаний.

*О.М. «А что для тебя может быть толчком для появления такого настроения?»*

*К.Л. «Время и окружающая среда. Должно быть такое пересечение желания и окружающей среды. Вот, допустим, мне захотелось написать о дожде – и за окном вдруг дождь. Вот на таких пересечениях и рождается стих»*

Стих – не про внешнее. Стих - про внутреннее. Истинный предмет стиха – не внешние события, а переживание этих событий. Внешнее событие – это всего лишь толчок к тому, чтобы проявилось какое-то скрытое внутреннее состояние.

То есть стих - это некая точка резонанса между внешним и внутренним. Например, должно быть внутреннее переживание дождя, должно быть внутреннее «дождливое настроение», - и только тогда идущий за окном дождь отзовется адекватным стихотворным текстом. Потому что стихи – не про то, что вне человека, а про то, что внутри него.

*К.Л.«Во время написания, наверное, настроение – главное действующее лицо»*

*О.М. «А как появляется настроение?»*

*К.Л. «А настроение – хоть какое-то – оно всегда есть. Иногда просто его не замечаешь, совершенно не замечаешь, но какое-то есть».*

Фактически Катя указывает на некое **состояние души** как первооснову появления стихов. А какое-то состояние души у человека есть всегда. И, значит, всегда есть нечто, что может превратиться в стихи. Надо только научиться замечать нюансы своего настроения, нюансы своего эмоционального состояния, и научиться озвучивать эти нюансы, простраивая резонансную связь внутреннего и внешнего. В чем и заключается искусство поэта. Это искусство всматриваться в оттенки своих эмоциональных состояний и искусство озвучивать эти оттенки.

Сравним это с размышлениями Лизы Плехановой:

*Л.П. «Писать можно не обязательно об увиденном в жизни. Можно написать о чем угодно, хоть об абстракции какой-нибудь»*

*О.М. «А есть в тебе самой что-то, что заставляет тебя писать?»*

*Л.П. «Да, целый набор. Мысль, вещь, на которую пишешь и вдохновение – муза какая-нибудь… У меня же как треугольник: мысль – вдохновение – предмет. А если не будет либо вдохновения, либо еще чего-нибудь, то стих у меня не получится. Не получается ничего без одного чего-то. Например, без мыслей или вдохновения ничего не получается».*

Примечательно, что «вещь, на которую пишешь» тоже находится как бы внутри у пишущего. Ведь человек, пишущий стихи, пишет не просто про внешний предмет, а про образ этого предмета, который складывается у него внутри. При этом сам предмет – это, скорее, повод, а не источник поэтического письма. Источник же – это некое «вдохновение», приходящее неизвестно откуда и рождающее какие-то собственные мысли по поводу предмета.

*О.М.* «*А предмет каким образом заставляет?»*

*Л.П. «Предмет – если он красивый. Мне больше всего нравятся какие-то загадочные предметы. Например, какая-нибудь черная кошка или шар стеклянный, или еще что-нибудь… С класса третьего или со второго зародилось во мне, что мне нравятся какие-то вещи необычные, совершенно загадочные и странные такие»*

И это чрезвычайно важное указание. Указание на то, что поэт пишет не про вещи сами по себе. Любая вещь, любой предмет, попадающий в поле поэтического зрения важен не сам по себе, а как повод вглядеться в себя, повод предъявить какие-то свои чувства и переживания. И «загадочная вещь», о которой рассуждает Лиза, это вещь, которая создает простор для воображения, простор для фантазии. В этом и состоит ценность любой загадки: она важна не тем, что ее можно каким-то определенным образом разгадать, а тем, что она стимулирует работу воображения и фантазии.

### Стихи как разрешение внутренних напряжений и противоречий

Итак, стихи – это зеркало каких-то предельных внутренних состояний, способ диалога с этими предельными внутренними состояниями, способ их вербализации, материализации в слове – вот главный вывод, который можно сделать на основе анализа детских размышлений. В основании стиха лежит некая эмоциональная пружина, некий особого рода внутренний драматизм, который и разрешается в процессе написания стихотворения.

Совершенно замечательно анализирует механизм рождения стиха Катя Лещинская. Она подчеркивает, что состояние письма - это состояние некоей внутренней «невыносимости». Когда возникает совершенно особое ощущение, что **не писать** **невозможно.** Когда внутри словно сталкиваются какие-то противоположности, и это столкновение просто обязано разрешиться в письме.

*К.Л. «Когда эта нить между противоположностями начинает звенеть, просто порваться готова, вот тогда получается окончательно».*

*О.М. «А дальше?»*

*К.Л. «А дальше просто пишу и пишу, и даже не знаю, что происходит».*

*О.М. «А это ощущение напряжения сохраняется во время письма?»*

*К.Л. «Это смотря, какой стих получается. Иногда остается во время стиха, все время звенит струна, а иногда наоборот, расслабляется и висит как лиана»*

*О.М. «А после того, как уже написала?»*

*К.Л. «Сразу после – не звон натянутый, а звук этой струны. Будто просто взяли и пальцем ударили, получается звук глубокий такой, чистый. А позже уже возвращаюсь в обычное состояние»*

### Стихи как диалог с поэтическим образом

Главным инструментом, с помощью которого разрешается «напряжение противоположностей», о котором пишет Катя, является возникающий у автора поэтический образ.

Поэтический образ – это своего рода вообразительная целостность, которая первоначально возникает у человека на дословесном уровне и позволяет трансформировать исходное эмоциональное «напряжение противоположностей» в собственно поэтический текст. И оттого процесс письма – это процесс, в котором автор пытается озвучить, овеществить в слова этот исходный поэтический образ-ощущение, образ-картинку.

Очень точно описывает ситуацию первичного поэтического образа Маша Христосенко: «*Во время письма полностью уходишь в то, что пишешь. Когда самой хочется – пишется легко. Когда самой хочется – весь стих сразу словно стоит перед глазами. Как картина этого стиха. И я просто как бы слова подбираю. Картину стиха перекладываю в слова».*

Аналогичным образом описывают процесс поэтического письма и другие дети.

Вот, например, как это выглядит в интерпретации Игоря Бернацкого.

*И.Б. «Появилось, скажем, ощущение радуги, и тогда радугу представляешь и пишешь на нее…»*

*О.М. «Что значит “пишешь на нее”?»*

*И.Б. «Пишу на ее вид, как она появляется в воображении»*

*О.М. «Как это?»*

*И.Б. «Ну, в воображении радуга, ты представляешь ее и пишешь. Это опять же зависит от музыки, на которую пишешь. Или от музыки изнутри, от настроения»*

*О.М. «А музыка изнутри – это как?»*

*И.Б. «Это ощущение, видение цвета… Стихи – это палитра ощущений. Фразы стиха надо ощущать»*

А вот как выглядит этот процесс у Кати Васильевой:

*«Я как бы чувствую внутреннее желание, внутри находится какой-то такой цветочек, который распускается. Это внутреннее желание, и я начинаю смотреть, и я вижу этот стих сначала как бы в картинках. Например, когда я расстроюсь ужасно , я себя вижу, какая у меня в душе пустыня, и я начинаю писать на это»*

Таким образом, прорисовывается некая творческая триада, лежащая в основе стихосложения.

Во-первых, острое эмоциональное напряжение, острое переживание, острое чувство. Если нет первичного эмоционального переживания, ни о каких стихах речи быть не может. Стихи – это способ диалога со своими предельными, сущностными переживаниями. И этим подлинное написание стихов принципиально отличается от любой версификации, от любого формального стихотворчества.

Во-вторых, первичный образ-ощущение, который на уровне некоей «картинки» словно «сшивает» внутренний эмоциональный разрыв. Возникновение такого рода образа-ощущения – это и есть начало собственно сиха.

И, наконец, в-третьих, собственно письмо, когда автор пытается перевести этот первичный образ-ощущение в «параллельную реальность» поэтического текста, пытается озвучить, развернуть, эксплицировать свой первичный образ так, чтобы этот первичный образ стал рельефен и слышен.

### Стихи как волшебство

Важнейший эффект, производимый стихами, может быть охарактеризован как эффект волшебства. Это когда благодаря стихам сама окружающая человека реальность как бы трансформируется, существенно видоизменяется, превращается в нечто волшебное, одухотворенное.

На магический эффект стихотворной речи указывают практически все дети. Стихи создают совершенно особую магическую призму, которая преобразует окружающий мир, насыщает какой-то совершенно особой жизнью.

Катя Лещинская размышляет об этом так:

*«Стихи – это не то, что можно потрогать. Это ощущения. Когда я стихи пишу, я никогда не пишу: “вот, стоял серый дом”. Но как бы дух, ощущение дома превращается в водопады и скалы»*

*О.М. «Но ведь многие люди смотрят на дома, однако у них не происходит превращение этих домов во что-то другое?» - уточняет интервьюер.*

*К.Л. «По-моему, это зависит от того, кто видит и по-настоящему ли он видит. Надо попробовать почувствовать, подумать, чем бы хотел быть на самом деле дом. Вот, например, люди какие-то хотели бы быть снежинками или деревьями, а кем бы хотел быть дом?»*

Аналогичную способность отслеживает в себе Игорь Бернацкий: *«Конечно, во мне что-то есть, что заставляет писать. Вот, например, увидел: фонарь, снег падает такими большими хлопьями, а еще с одной стороны у этого фонаря лампочка желтая, а с другой – серебряная, и с одной стороны как бы золото валит, а с другой серебро. И захотелось вселить это в стих»*

А вот как эти процессы выглядят в размышлениях Сени Муковозова:

*О.М. «Что происходит с теми предметами, на которые ты пишешь?»*

*С.М.«Они становятся как бы нереальными. Как бы что-то нереальное происходит с ними. Например, я помню, на своего кота хотел написать: вот у него на спине всякие полоски разные, и я их с чем-то сравнил, но они на самом деле, конечно, не то, с чем я их сравнил. Но я их сравнил, и дальше уже что-то само поехало, и это тоже ведь как бы нереальность получается».*

*О.М. «А кот для тебя как-то изменился после написания этого стиха?»*

*С.М. «Кот в реальной жизни, конечно, нет, а в самом стихе – да. В самом стихе все меняется, и в этом как бы и есть суть стиха… Вот я пишу про часы, и часы у меня там уже не часы, а само течение времени. И получается, что это часы владеют временем. Но это же не совсем реальность! …Бывает, я сижу и жду, когда мне на первую попавшуюся тему придет в голову какой-нибудь образ, который мне понравится. Он мне сам взбредет в голову, и я уже от него буду писать. И тогда я с самого начала практически ничего не знаю о том, о чем напишу. А «тема» - это просто такой коридор получается, из которого я не должен выходить в стихе. Это больше похоже на то, что я лечу в космосе, и чтобы не врезаться в какую-нибудь звезду, лечу все прямо и ни к какой звезде специально не сворачиваю».*

*О.М. «А бывает, что ты идешь по намеченному коридору, а тебя из этого коридора все-таки выносит?»*

*С.М. «Бывает, хотя и редко. Например, пишу про живой закат, а потом его лучи падают на какой-нибудь парк, и я уже дальше про этот парк пишу».*

*О.М. «А чем отличаются стихи, которые ты пишешь, от твоих же рассказов?»*

*С.М. «В стихе у меня обычно практически все состоит из образов. У меня люди в стихе почти не фигурируют. Там все получается совсем по-другому. Вот я, допустим, пишу стих про вечер, про закат, про звезды… Например, сделаю звезды живыми, закат живым, напишу, что он убегает, боится… В реальности-то все это не так. Но понятно, о чем я при этом пишу. Ведь если я напишу про живой закат, я увижу этот закат живым прямо в нашем мире».*

Практически идентичные наблюдения находим и у Саши Корженковой

*С.К. «Вот я увидела что-то, и мне приходит в голову стих, на что это похоже. Или где это еще может существовать. Я как бы оформляю этот предмет, и он получается в форме стиха. Кружка становится морем или птицей, и вокруг нее целый мир создается».*

*О.М. «А без чего у тебя не может получиться стих?»*

*С.К. «Без чувства. Я же не просто увидела предмет, я им вдохновляюсь. А если просто увидела – увидела, ну и что? Смотришь, а увидеть не получается»*

*О.М. «У тебя отношение меняется к предмету после того, как ты на него напишешь?»*

*С.К. «Да, он мне кажется красивей, изящней. Я сразу на него больше обращаю внимание»*

Вот это «смотришь, а увидеть не получается» представляется нам чрезвычайно важным и точным наблюдением. Стихи – это совершенно особая способность увидеть что-то в чем-то. Увидеть то, чего на поверхности вроде бы и нет, но что появляется благодаря призме поэтического взгляда.

В сущности говоря, речь идет о способности к метафорическому удвоению мира и о корневой личностной потребности в такого рода метафорическом волшебстве.

Мир стихотворения – это некий особый, волшебный, параллельный реальному мир, в котором жизнь происходит не по законам прозаической реальности, а по законам волшебства. И оттого у стихотворного пространства прямая генетическая связь с мифопоэтическим пространством сказки. Как сказка для совсем маленького ребенка – это выход в иную, строящуюся по законам волшебства и воображения реальность, соразмерную иррациональному пространству души, так и поэтический текст для взрослеющего ребенка – это знак волшебства, знак иного мира, рождающегося в глубинах души и живущего не вполне по законам обыденной реальности. И это одна из причин, по которой стихи оказываются глубинной потребностью взрослеющего ребенка в нашем эксперименте. Стихотворная метафора оказывается для него своего рода волшебной палочкой, позволяющей чудесным образом одухотворять мир и насыщать его множеством дополнительных смыслов. И это, похоже, та мифопоэтическая власть над миром, которая дает ребенку дополнительный психологический ресурс жизни и развития. И это, возможно, главная причина того, почему у детей наших экспериментальных групп страсть и способность к поэтическому письму оказывается настолько выраженной. Поэтическое освоение мира через метафору в предшкольном и младшем школьном возрасте оказывается естественной формой развития сказочно-волшебного освоения мира, характеризующего более раннюю ступень культурного онтогенеза ребенка. Но и в том, и в другом случаях психологический смысл этого процесса достаточно очевиден: он позволяет взрослеющему ребенку обретать и развивать в себе чувство субъектной состоятельности, субъективное чувство силы и власти над миром. А мир благодаря этой деятельности субъективизации становится более многослойным и многоярусным.

Впрочем, сами дети пока не знают слова «метафора», и тем более интересно, как они пытаются выразить суть стихосложения на своём языке.

Например, для Лизы Плехановой одним из ключевых слов, описывающих процесс поэтического творчества, оказывается слово «маска». Стих – это то, утверждает Лиза, что надевает на привычные вещи явления какую-то «маску» и за счет этого происходит преображение привычных вещей.

*Л.П. «Вот моя учительница по музыке сказала: “Стихи-то в рифму у тебя? Нет, не в рифму? Ну так это ж не стихи!” А мне как-то больше нравится без рифмы писать, лучше как-то получается»*

*О.М. А что значит – “лучше получается”?»*

*Л.П. «Ну, когда самой нравится… Не нравится тогда, когда много каких-то слов, не понятных ни мне, ни другому. А вот когда мне нравится свой стих, то там нет слов, похожих на абракадабру. И еще в хорошем стихе больше вещей и еще чего-нибудь»*

*О.М.“Вот стоит стол. Я сижу за ним. На столе лежат наушники, на столе лежит видеокамера” Все слова понятны? Вещей много появилось? Значит, это хороший стих?*

*Л.П. «Нет, я бы такой не написала. Мне больше нравится на стих маску надевать. Так, чтобы из наушников какая-нибудь вибрация побежала, а не просто так, что они лежат на поверхности. Надо как-то все это преобразить. Но не просто, что камера светится каким-то волшебным светом и снимает какие-нибудь цветы и обои. Надо так преобразить, чтобы оно мне понравилось и всем понравилось… Стихи – это как будто вещь хорошую подобрал себе или еще что-то подобрал хорошее»*

*О.М. «А вещь каким-то образом от этого изменяется или нет?»*

*Л.П. «Она преображается, становится красивее, чем она есть. Контуры красивее получаются».*

Таким образом, получается, что поэзия – это своего рода карнавал, где предметы реального мира надевают на себя самые разные волшебные маски, а в результате мир оказывается удивительно красивым и притягательным. У него появляется особого рода индивидуальность. У него появляется индивидуальная размерность. Он перестает состоять из безликого ширпотреба, но словно насыщается индивидуально подобранными под данного, конкретного человека вещами.

И такое эстетическое преображение мира, такая его волшебная эстетическая индивидуализация является одной из глубинных потребностей человека. Это то, благодаря чему мир становится личным, персональным и по-настоящему интересным.

Но главное – это то, благодаря чему мир становится «своим». А, стало быть, это совершенно особой инструмент освоения мира. Инструмент преодоления его исходной чуждости.

### Стихи как измененное состояние сознания

Примечательно, что практически все интервьюируемые дети связывают процесс поэтического письма с переходом в некую особую, «параллельную реальность», похожую на реальность сна.

 Вот Родион Михуля: *«стихи – я как будто в другой мир попадаю. Как будто в сон проваливаешься»*

*И.Х. «А отличается твое состояние до, во время и после написания?»*

*Р.М. «Когда рождается мысль, ты как будто засыпаешь; а потом, после написания, словно просыпаешься, и такое же состояние как в начале, только нет уже той мысли, которую надо написать»*

О том же говорит и Паша Вильнянский:

*П.В. «В стихе я могу посмотреть на себя. Как во сне. Когда я сплю, я тоже могу себя увидеть, будто я – летающий в воздухе»*

О стихах как об измененной форме сознания, позволяющей совершить глубинное погружение в саму себя, размышляет и Оля Килунина.

*О.М. «Что с тобой происходит, когда ты пишешь стихи?»*

*О.К. «Ну как сказать… Я как бы впадаю в этот стих, и все, что пишу, как бы происходит со мной. Мне на самом деле так кажется, и я все, что пишу, себе представляю, как это происходит… Это похоже на сон: я сама себе снюсь и появляюсь как бы ниоткуда»*

И уже в этом измененном состоянии сознания могут происходить самые удивительные путешествия, приключения и превращения.

*«Ну, допустим, только что было, будто бы я на краю пропасти какой-нибудь стою, вот-вот поскользнусь, а потом переменилось настроение, и я уже в райском саду» -* вспоминает свои стихотворческие состояния Катя Лещинская.

Получается, что поэтическое состояние – это состояние, которое позволяет видеть мир сложнее и глубже, чем он кажется на первый взгляд. И оттого стихи – это точка мощного личностного роста. Стихи – это особого рода преобразование мира и, вместе с тем, преобразование самого себя.

*«Писать стихи – это тоже изменение в тебе, потому что когда ты не пишешь, ты другой совсем, а когда пишешь, сам на себя не похож. Это как раздвоение личности: в реальности ты один, а в стихах совсем другой. Ты берешь какие-то кусочки из мира как бы не совсем реальными»,* - размышляет Максим Плетнев.

*«Темой стиха может быть хоть что. Да то же самое солнце, которое светит ярко!»*

*О.М. «А то состояние, в котором ты пишешь, отличается от обычного состояния?»*

*М.П. «Состоянием самого тебя. Это как в ином мире, где ты совсем другой. И когда ты пишешь, ты тоже изменяешься. Думаешь совсем по-другому. ...Когда ты не в стихе, а просто, то смотришь, к примеру, на собаку, которая бежит, и думаешь:”Ну что она бегает, делать ей больше нечего!” А когда в стихе, то кажется: “Вот какая собака красивая! Так красиво умеет бегать” Собака-то вроде остается той же самой, а ощущения от нее совсем другие»*

А Аня Попова подчеркивает, что она как бы выпускает в стихах свои мысли на волю, и это позволяет «*посмотреть их жизнь. Что с ними будет. Они же в стихах как будто оживают»*

И уже это, в свою очередь, становится важной точкой отсчета для понимания и развития самого себя.

Как замечает Маша Христосенко, стих *«помогает вспоминать то, что было, выписывать то, что было. Если состояние есть какое-то, его надо выписывать. Чтобы потом вспоминалось. Ведь когда опишешь, а потом вспоминаешь, восприятие меняется. Когда выписываешь свое состояние стихом, что-то там добавляется и начинаешь по-другому на все это смотреть. А когда стих уже потом читаешь, вспоминаешь, какое у тебя было состояние в этот день».*

### Стихи как трудная работа

Однако при всей внешней простоте процесса написания стихов, распознавать и предъявлять в стихе свое внутреннее состояние – нелегкий труд.

Иногда требуются многие десятки новых и новых проб, прежде чем удается выразить то или иное состояние.

Вот как говорит об этом Гриша Верников: *«Бывает, берешь какую-то тему, и никак не можешь в одном стихе изложиться. И продолжаешь, продолжаешь, продолжаешь, пока не исчерпаешь ее уже в другом стихе. Это зависит от внутреннего ощущения, когда словно говоришь себе: “ну что, все выразил, или еще что-то осталось?»*

Видимо, в этом настойчивом стремлении выговорить «до дна» некий зацепивший сознание поэтический образ и в стремлении найти наиболее адекватные этому образу слова – ключ к пониманию того, почему так часто в творчестве детей нашего экспериментального класса возникает особого рода поэтическая цикличность, постоянное кружение детей вокруг каких-то найденных ими тем и создание все новых и новых вариаций на эти темы. Скорее всего, это связано с потребностью в выговаривании чего-то очень и очень для них важного. Случается, что ребенок пишет до сотни вариаций на одну и ту же тему. И это свидетельство того, насколько важно для него пробиться к какому-то интуитивно нащупываемому смыслу. Свидетельство того, что стихи – это отнюдь не легкая прогулка по тропинкам своих эмоций. Стихи - это всегда некое напряженное усилие по выговариванию и озвучиванию каких-то глубинных образов и мыслей. Ведь мысль рождается в голове человека не в виде законченной лингвистической конструкции, а в виде первоначально смутного образа, и требуются немалые усилия, чтобы сделать рождающуюся мысль ясной и прозрачной для самого себя, чтобы расшифровать и адекватно эксплицировать рождающийся в тебе первообраз мысли.

Именно на это обращает внимание в своих размышлениях Максим Плетнев: *«Часто не сразу пишешь. Иногда кажется, что мысль уже родилась, но она еще несовершенна. И ты занимаешься пока чем-то другим, а мысль дозревает, и когда чувствуешь, что мысль уже дозрела, уже можно сесть и написать. Как с яблоком: когда оно только появилось, его нельзя сразу срывать и есть. Нужно подождать, пока оно покраснеет... Вначале, когда мысль к тебе приходит, она какая-то инопланетная, но ты-то знаешь, что это за мысль, и ты говоришь ее такими словами, чтобы все поняли. Правда, некоторые удается расшифровать, а некоторые нет»*

Именно потому *«для стихов нужна очень большая сосредоточенность»,* - подчеркивает Катя Лещинская. Ведь это не внешнее письмо, не письмо по поводу того, что я вижу вокруг себя. Это письмо про то, как реалии внешнего мира резонируют с теми или иными оттенками моих глубинных переживаний. И оттого поэтический процесс – это чрезвычайно энергозатратный процесс.

Об этом же говорит и Игорь Бернацкий: *«Когда начинаешь в какой-то образ входить, там нужно напряжение. А если* *расслабишься, напряжение спадет и образ уйдет».*

И не случайно многие дети подчеркивают, что написание стихов по своей энергетической затратности сродни тяжелой физической работе. *«После написания стихов такое чувство усталости, просто всё болит: руки, ноги, идти никуда не хочется. Как после тяжелой работы, когда приходишь домой и засыпаешь до утра» -* замечает Максим Плетнев.

### Стихи как вдохновение и пространство внутренней свободы

Вместе с тем, важнейшим условием рождения стихов является то, что дети называют «вдохновением». По-настоящему стихи случаются, когда они не конструируются натужно, а рождаются как бы сами собой, какой-то неведомой внутренней энергией. Наличие такого рода энергии вдохновения – важное свидетельство того, что описываемый детьми процесс стихотворного творчества выражает какую-то глубинную психологическую потребность.

Вот как, к примеру, состояние вдохновения описывает Катя Васильева

*К.В. «В стихах главное вдохновение. А вдохновение – это писание не словами, а каким-то душевным чувством… Вдохновение - это такое чувство, которое охота перевести в слова. У меня бывают какие-то дни, когда начинается такое, что вдохновение посещает каждую секунду, и в такие дни я вообще летаю и пишу, пишу, пишу. И меня даже мама иногда оторвать не может».*

Вдохновение – это своего рода энергетический источник творчества. И если состояние вдохновения пришло, если оно поймано, человек способен на самые невероятные творческие подвиги. Исчезает чувство времени, но зато возникает удивительное состояние внутренней свободы, внутреннего полета. Вдохновение - особая продуктивная энергия, позволяющая человеку становиться больше самого себя.

*О.М. «А откуда берется вдохновение?»*

*К.В. «Не знаю, откуда-то оттуда, сверху»*

*О.М. «А ты можешь описать это состояние вдохновения?»*

*К.В. «Да. Это как легкость возвышенности. Как будто ты летишь, и тебе все равно, все равно. Даже было у меня такое, что я сидела, писала стихи за столом, а мама сидела с тетей Юлей рядом, и они разговаривали, а у меня было такое состояние, что я и сидела, и над ними была. И мама говорила: “На тебя смотришь, и ты какая-то прозрачная прямо вся!” То есть на глаз-то нормальная была, а душевное состояние показывалось»*

Здесь очень важным является ощущение «высоты», которую дает вдохновение. С помощью вдохновения человек как бы «возвышается», переходит в некое надбытовое состояние. Вдохновение – это обнаружение в себе некоего высшего человеческого начала – того, что, собственно говоря, и делает человека человеком.

*К.В. «У меня был случай: я мыла посуду, и внезапно мне явилась мысль про стихи. И мне тут же сорваться хочется, но нельзя – мама будет ругать. Но я все равно сорвалась, и все равно начала писать»*

*О.М. «А ты помнишь, что это был за стих?»*

*К.В. «Что-то про то, как “выйти к звездам”. Я писала: “я обязана пройти этот сумрачный лес!” Это начало у меня было такое. А дальше шло все выше, выше, выше. Он небольшой был, но после этого стиха я была на седьмом небе, что написала его».*

А самое главное – это то, что стихи в этом случае оказываются как бы особой формой существования человека – такой формой, в которой человек выходит на предел самого себя. И оттого так велика сила стихов, оттого поэтический процесс захватывает тебя целиком.

*К.В. «…Когда от души пишешь, в тебе все задействовано, и все стихи – твои, ты – их жизнь, и ты вся сидишь в стихах. Однажды у меня был стих на три страницы, и я бы еще его писала».*

Фактически о том же говорит и Оля Килунина, подчеркивая, что вдохновение – это особого рода сила, особого рода сущность

*О.М. «А что есть в тебе, что заставляет писать стихи?»*

*О.К. «Душа. И вдохновение. Вдохновение – это почти как душа. Когда оно появляется, ты все можешь»*

*О.М. «А как ты представляешь, что такое душа?»*

*О.К. «Душа – это внутренний человек, который в тебе находится, еще один человек»*

Таким образом, сочинение стихов - это процесс осуществления того, что можно назвать внутренней свободой. И выход на простор внутренней свободы. Вот почему состояние стихосложения – при всей его энергоемкости - это «полётное» состояние.

### Стихи как автономная реальность, не зависящая от воли и намерений автора

Еще одна удивительная особенность процесса стихосложения, на которую указывали в своих интервью практически все дети, это высокая степень автономии этого процесса по отношению к каким бы то ни было сознательным установками и намерениям.

Во многих детских размышлениях стихи выглядят как своего рода живое существо, живущее независимой от воли автора жизнью. И с этим живым и нередко норовистым существом приходится выстраивать непростой диалог.

Вот как говорит об этом Катя Лещинская.

*«Стихи как-то странно сами приходят. Остается только написать… Я даже не знаю, как это. Просто вначале не очень, а потом как-то сразу так получается быстро-быстро-быстро, и придумывается…»*

*О.М. «Получается, что состояние возникает немного само по себе?»*

*К.Л.«Ага. Ни с того, ни с сего. Может, это и зависит от чего-то, но я не поняла, от чего это зависит»*

Получается, что сама природа поэтического состояния как бы иррациональна. Стих нельзя сконструировать «по плану» или «по заказу». Для появления стихотворения необходимо, чтобы пришло некое особое «настроение» - особое психологическое состояние, в котором только и возможно рождение стиха. Значит, важнейшая задача автора – научиться вводить себя в такое состояние. Или, как выражается Катя, научиться его к себе «приманивать».

*«…Вначале не всегда получается. А потом уже, по многочисленным просьбам, приходит это самое настроение».*

Да и во время письма человек пишет как бы не сам – его рукой водит это самое «настроение». То есть некое особое эмоционально-творческое состояние, в котором находится пишущий стихи человек. При этом человек идет за этим своим состоянием , отдается этому состоянию, но не управляет им сознательным образом. А в результате получается, что стихотворение развивается как бы само собой, без участия рациональной воли автора. Что называется – «по вдохновению». И не случайно на вопрос интервьюера о том, что влияет на изменение этого самого «настроения» в процессе написания стихов, Катя безапелляционна: *«Только само настроение!».*

Вот и получается, что подлинным субъектом написания стихов является не рассудок, а некое таинственное «вдохновение» - некое иррациональное начало сознания. И оттого важнейшим условием того, чтобы стихи получились, является выход из обычного «рассудочного» состояния и переход в такое немного измененное состояние сознания, в котором минимизируется рассудочное управление потоком слов.

 *«Когда я начинаю управлять, останавливать, пристраивать другие башни, это уже не совсем то получается, что надо»,* - продолжает свои размышления Катя, подчеркивая тем самым, что вмешательство рассудка разрушает естественную ткань стиха, мешает ему быть самим собой.

И в этой точке возникает то, что можно назвать парадоксом поэтического авторства.

Конечно, автором своих стихов является поэт. Но при этом в значительной степени стихи пишутся не по сознательному намерению, а как бы случайно, «по вдохновению», «по настроению» - не случайно в культуре так распространен образ посещающей поэта Музы.

«Стихи не пишутся – случаются, как чувства или же закат. Душа – слепая соучастница. Не написал – случилось так»» - замечает Андрей Вознесенский. И практически то же самое проговаривает в своих размышлениях десятилетняя Катя Лещинская:

 *«Настроение как будто и не влияет, но на самом-то деле оно, естественно, влияет. Будто бы просто берет то, что должно – материал, из которого строится стих, как пластилин скомкивает, а потом само вылепляет то, что ему хочется. Иногда бывают такие легкомысленные попугайчики с насечками на крылышках, а иногда целая картина моря какая-то»*

*О.М. «А ты в этом процессе скульптор?»*

*К.Л. «Нет, скульптор не я, а настроение. Я в данном процессе, скорее, сторонний наблюдатель. Я просто переношу наружу то, что слепило настроение, переношу это в форму стиха»*

Получается, Катя переживает себя не как полноценного автора, а как своего рода «посредника» между обретающим статус субъектности «настроением» и бумагой.

Стих всегда больше того, что я могу про него заранее помыслить, и автором стиха являюсь как бы не я, а некое «настроение», по отношению к которому я являюсь всего лишь скромным инструментом.

А в результате *«стих – это как-то получается очень прозрачная, очень неровная и негладкая реальность, зыбкая, как вода. И на нее не встать»* - продолжает Катя, отвечая на вопрос, чем для нее отличается процесс написания стихов от процесса написания рассказов. Стихи не поддаются жестким и однозначным интерпретациям. Стихи принципиально многомерны и всегда больше каких бы то ни было готовых рассудочных конструктов. *«Сейчас стиль моих стихов стал зыбким и ненадежным. Такое ощущение, что вот сейчас еще можно ступить, а потом шагнешь дальше, надавишь немного на ногу, и сразу как-то в другом месте оказываешься».* Но, парадоксальным образом, это делает стих более точным, поскольку многомерный и неоднозначный стих более точно отражает нелинейную топологию души.

С совершенно неподражаемым остроумием рассуждает про «своеволие» и автономию стиха Максим Плетнев:

*М.П. «Вот ты хочешь, чтобы твой стих был именно таким, и никаким больше, и вот пишешь, пишешь…БАЦ! И кажется, что какая-то вещь вдруг сама влезает в твой стих, и ты вроде продолжаешь писать прежний стих, но и тот, который к тебе как бы сам залез. Это что-то типа вируса на компьютере. Пишешь, пишешь, стараешься побыстрее закончить, а тут к тебе вирус залез, и ты уже пишешь что-то совсем другое, не то, что хотел. Ты вроде бы и не хочешь этого, просто продолжаешь писать про свое, а он все равно входит. И вот уже почти пролез в тебя, но при этом не мешает! Думаешь: “Все, заканчивать надо!”, а он пролезет и говорит: «Нет, ты сейчас будешь писать именно обо мне, ни о чем другом!» Ты борешься с этим, пытаешься продолжать писать о том, что задумал, говоришь ему: “нет, про тебя я писать вообще не собираюсь!”, а в конце концов обнаруживаешь, что он все-таки пролез и заставил тебя писать о том, о чем ты вовсе и не хотел! Например, ты пишешь про какую-то картину, а потом вдруг засмотришься на какую-то маленькую вазочку, про которую ты вовсе писать и не хочешь, и которая вроде бы ничего сделать не может, а получается, что она сильнее тебя, и она залезает в тебя, и начинает сама писать. писать, и еще раз писать. Но иногда даже интересно получается, когда хочешь одно написать, а получается другое… В принципе, борьба против вирусов существует, но мне как-то уже не хочется. Любят меня вирусы, ну и пусть всаживаются!»*

И практически ту же самую ситуацию описывают другие дети. Настоящий стих появляется только тогда, когда в нем начинает жить какая-то самостоятельная, не зависящая от сознания сила.

Вот Игорь Бернацкий: *«Сначала просто пишу все, что у меня есть. Яркие события из сознания выписываю какие-то. Но потом что-то еще само собой приходит, как бы из подсознания, и вроде бы все то же, но только уже появляется другое ощущение»*

А вот Гриша Верников: *«Сначала какую-то тему выбираю. Сижу и думаю. И как только какая-то тема в голову пришла, я начинаю ее раскручивать и подбираю к ней слова. И получается стих. Или просто о чем-нибудь думаю, совсем не о стихах, и стих какой-то сам в голову приходит. И тогда я его просто записываю»*

И практически то же самое находим у Оли Килуниной:

*О.М. «То есть ты не знаешь заранее, что у тебя произойдет в том или ином стихе?»*

*О.К. «Нет. Я сама не знаю, что вот, у меня появится стих. Он вот так резко возникает. Что-нибудь делаю, а потом – раз, и все. Мысли уже переполнены, и охота писать, писать».*

*О.М. «А как рождается стих?»*

*О.К. «Вначале в голове появляется какое-то грустное слово, и все перекатывается, и слова вразброс. Потом появляется много слов, потом все перепутывается, а уже потом в мыслях складывается стих: все слова собираются и встают на свои места».*

В Олином описании процесса рождения стиха особенно любопытен момент, в котором она указывает на то, что вначале слова появляются «вразброс» и возникает ощущение, что «все перепутывается». И что только из этого первоначального словесного хаоса рождается Космос поэтического порядка.

Стихи не рождаются из заранее устроенного порядка. Они всякий раз рождаются наново и сызнова, через мучительное преодоление хаоса. И в этом суть поэтического космоса. И отличие настоящей поэзии от любого рода поэтических версификаций.

### Стихи как психотерапия и способ личностного развития

Размышляя о смысле и значении, которое имеет практика сочинения стихов в их жизни, практически все дети указывают на психотерапевтическую функцию процесса написания стихов.

Вот, например, как психотерапевтическое значение стихов представлено в размышлениях Лизы Плехановой

*Л.П. «Никак не можешь оторваться, если хочется писать и вдохновение есть»*

*О.М. «А что такое вдохновение?»*

*Л.П. «Это когда у тебя мыслей много радостных – так, что хочется их выплеснуть все на бумагу. Или грустных – тоже выплеснуть… Иногда бывает тяжело-тяжело, а потом, когда все выплескиваешь на бумагу, лучше становится. Потому что у тебя на душе было тяжело очень, просто плакать хотелось, а потом ты вылил это все на бумагу, и у тебя как будто с души камень слетел, и уже можно в небе парить из-за этого…А вообще все происходит от настроения твоего, от мыслей, которые у тебя в голове существуют сейчас, на сегодняшний момент. От желания: если только хочешь – выплесни, переведи в стихи. Если не хочешь – в себе держи»*

*О.М. «А зачем нужно выплескивать мысли?»*

*Л.П. «Ну, чтобы…Просто охота очень!»*

О похожих вещах размышляет и Оля Килунина. Но она особо подчеркивает психологическую значимость стихов, в которых появляется тема смерти.

*О.К. «Когда пишу, мне обычно грустно, потому что я не могу писать веселые стихи. А после я уже довольна, что написала, потому что мои мысли очистились от всего этого - от всего того, чем голова заполнена, когда пишу. Когда пишу грустные стихи, то в мыслях так грустно, что охота плакать».*

*О.М. «А когда пишешь про смерть – ощущение, как будто умерла?»*

*О.К. «Да»*

*О.М. «А зачем тебе нужны такие печальные тексты?»*

*О.К. «Не знаю. У меня они сами происходят».*

*О.М. «А стихи тебе зачем-то нужны?»*

*О.К. «Да, для того, чтобы жить»*

*О.М. «А если бы ты не писала стихов?»*

*О.К. «У меня была бы совсем другая жизнь, плохая. У меня с ними жизнь лучше. Не знаю чем, но лучше»*

Вообще испытание смертью, проживание смерти с помощью стихов – важнейшая составляющая экзистенциального опыта взрослеющего ребенка, начиная с самого раннего возраста, когда он страстно погружается в атмосферу «страшных сказок». Об этом, кстати, пишет и Софья Ковалевская: *«*Всего счастливее я бывала, когда оставалась наедине с няней. По вечерам я садилась рядом с ней на диване, и она начинала рассказывать мне сказки. Какой глубокий след эти сказки оставили в моем воображении, я сужу по тому, что хотя теперь, наяву, я и помню из них только отрывки, но во сне мне до сих пор нет-нет да и приснится то «черная смерть», то «волк-оборотень», то двенадцатиголовый змей. И сон этот всегда вызывает такой же безотчетный, дух захватывающий ужас, какой я испытывала в пять лет, внимая няниным сказкам».[[13]](#footnote-13)Здесь особенно важным является указание на то, что момент проживания страшной сказки является для ребенка моментом счастья. С помощью страшной сказки ребенок преодолевает в себе страх смерти. И то же самое происходит в процессе выписывания темы «страшного» и темы смерти в стихах.

Очень интересен в этой связи рассказ Кати Лещинской об опыте превращения в стихи страшных снов.

*«Иногда пишется просто потому, что невозможно удержаться и не написать. Иногда – и со мной такое случалось – пишутся стихи, описывающие кошмары в снах Приснился какой-нибудь кошмарный сон, страшный такой, и его записываешь на бумаге. Только не напрямую, не пересказывая сон… Когда пишешь прямо, то ощущение, которое было во сне, оно уходит куда-то, пропадает, и появляется новое, совсем другое. А вот когда пишешь лабиринтами, то само ощущение из сна возвращается… Всегда через лабиринты настроение передается. А почему – объяснить не могу»*

Обратим особое внимание на мысль про «лабиринтообразное» строение стиха. И ведь принцип лабиринтообразности касается не только случаев, когда стихи пытаются схватить и передать реальность сна. Эффект нелинейности, «лабиритообразности» - это эффект, который неизбежно возникает при передаче любых человеческих чувств и переживаний, поскольку чувства и переживания всегда выстроены нелинейно, в них нет жесткой заданности маршрута, нет движения «из пункта А в пункт В». И оттого в любых «прямых» изложениях чувств, эти чувства тускнеют, уплощаются. А вот что касается стихов, то они, наоборот, создают элемент загадочности и неоднозначности, эффект неисчисляемого объема, соотносимого с глубиной и неоднозначностью исходных душевных эмоциональных переживаний. И именно потому стихи оказываются «зеркалом души», зеркалом тончайших душевных движений. Что и становится залогом их психотерапевтической силы.

Вообще, если стихи удаются, они дают очень много.

Например – способствуют снятию агрессии.

Вот как размышляет по этому поводу Максим Плетнев

 *«Вообще стихи помогают быть не таким агрессивным. Например, побил тебя кто-нибудь, приходишь домой и сначала думаешь, как тоже кого побить, гнева много. А потом берешь, начинаешь писать стих, и успокаиваешься. И это у тебя получается типа стих-доктор. Он тебя как бы выводит из этого состояния, как бы говорит: «Не надо Максим, надо успокоиться!»*

А Паша Вильнянский на вопрос о том, чем ему помогают стихи, отвечает с обезоруживающей детской непосредственностью:

 *«Помогают не сделать какую-нибудь пакость. Например, я мог бы пойти и стукнуть брата, а я сижу и пишу стих. Иногда они с сестрой кидаются в меня игрушками, и я бы мог подойти и их треснуть, но иногда вместо этого у меня появляется вещь, на которую мне хочется что-то сочинить, и я пишу… Думаю: “вот, сначала напишу, а потом стукну!” А когда допишу, уже забываю, что хотел стукнуть».*

А еще, оказывается, стихи способствуют преодолению нарциссизма. Вот снова Максим Плетнев: *«раньше казалось, что вот ты такой один, один на белом сете, лучше всех, а стихи говорят - нет, ты не один, надо помнить еще и о других, не быть единоличником».* Получается, что стихи – странный инструмент. С одной стороны, это, казалось бы, постоянный разговор про свое Я, постоянный процесс высвечивания каких-то глубинных личностных переживаний. Но, вместе с тем, трансформация переживаний и чувств в материю стиха создает удивительный эффект мощного расширения границ «Я» и социального взросления.

Об этом говорит и Катя Васильева, отвечая на вопрос о том, помогает ли ей в реальной жизни процесс поэтического творчества

*«Помогает, конечно, помогает. Я когда стихи пишу, я для себя всякие вопросы решаю. Например, вопрос, почему мы хотим стать сильными. И через стих понимаю для себя: да потому, что мы слабые! Когда я пишу стихи, я вроде бы просто перебираю слова, слова под чувства подбираю. Но потом-то с помощью этого стиха сама себя понимаю».*

*О.М. «А если бы ты не писала, какой бы была твоей жизнь?»*

*К.В. «Наверное, глупой. Я больше чем уверена, что каждый человек, когда влюблялся или еще что-нибудь важное делал, обязательно писал. Это невозможно, мне кажется, не писать. Вот даже папа мой, он у нас из деревни, а он все равно стихи писал».*

И это принципиально важная фиксация феномена стихотворной письменной речи как одной из фундаментальных культурно-психологических потребностей человека.

\* \* \*

Подведем некоторые итоги.

На наш взгляд, материалы представленных выше детских рефлексивных интервью позволяют говорить о том, что смоделированная в рамках описываемого психолого-педагогического эксперимента практика «стихоориентированной» письменной речи - это практика, отвечающая на некую экзистенциально значимую потребность детей предшкольного и младшего школьного возраста. Вместе с тем, в условиях «обычного» образования, не ориентированного на актуализацию экзистенциально-глубинных переживаний ребенка, эта потребность оказывается не востребована, и потому неизбежно затухает в процессе обучения и социализации. Однако данные нашего многолетнего эксперимента с разными группами детей позволяют с достаточно высокой уверенностью утверждать, что при определенных педагогических условиях эта потребность может быть продуктивно актуализована в письменной речи **любого** ребенка, и в этом случае она становится мощным фактором его личностного развития.

Вместе с тем, понятно, что полученные нами результаты достаточно неоднозначны и предлагаемые интерпретационные схемы далеко не исчерпывают предмет разговора. Ясно одно: здесь есть над чем размышлять и о чем спорить. И в этой связи хотелось бы рассчитывать на то, что представленные в данной публикации материалы станут предметом для достаточно серьезного критического обсуждения в профессиональной психологической и педагогической среде.

1. См. об этом: Лобок А.М. Вероятностный мир: опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента. Екатеринбург, 2001; Христосенко И.В. Психолог в вероятностном эксперименте. Екатеринбург, 2001; Христосенко И.В., Лобок А.М. Маргиналии на полях вероятностного эксперимента. Сноски к маргиналиям. Екатеринбург, 2002; Лаборатория детской письменной речи. М., 2004 [↑](#footnote-ref-1)
2. См.: Лобок А.М. Вероятностный мир. Екатеринбург, 2001 [↑](#footnote-ref-2)
3. См.: Лобок А.М. Вероятностный мир. Опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента. Екатеринбург, 2001; Христосенко И.В. , Лобок А.М. Психологические маргиналии на полях вероятностного эксперимента. Сноски к маргиналиям. Екатеринбург, 2002 [↑](#footnote-ref-3)
4. Вмешательство взрослого в публикуемые тексты ограничено разбивкой на строки, а так же орфографической и пунктуационной правкой [↑](#footnote-ref-4)
5. Даниил Жуковский. Под вечер на дальней горе. Мысли о детстве и младенчестве. – «Новый мир», 1997, №6 [↑](#footnote-ref-5)
6. Ковалевская С.В. Воспоминания. Повести. М., 1974, с. 15 [↑](#footnote-ref-6)
7. Флоренский П.А. Детям моим. Воспоминания прошлых лет. М., 2004, с.20 [↑](#footnote-ref-7)
8. История всемирной литературы в 9 тт., т.1, с. 27. [↑](#footnote-ref-8)
9. См. Лаборатория детской письменной речи. Издательский дом «Эврика». М., 2004 [↑](#footnote-ref-9)
10. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М., 2001. – С.318 [↑](#footnote-ref-10)
11. Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1997. – С. 288 [↑](#footnote-ref-11)
12. В данной публикации мы используем материалы интервью, взятых у четырнадцати детей экспериментального класса ЛВО: Гриши Верникова (9 лет и 11 месяцев на момент интервью), Никиты Сурикова (10 лет и 1 месяц), Паши Вильнянского (10 лет и 2 месяца), Максима Плетнева (10 лет и 6 месяцев), Родиона Михули (10 лет и 6 месяцев), Кати Лещинской (10 лет и 8 месяцев), Лизы Плехановой (10 лет и 8 месяцев), Саши Корженковой (10 лет и 8 месяцев), Маши Христосенко (10 лет и 10 месяцев), Ани Поповой (11 лет и 4 месяца), Игоря Бернацкого (11 лет и 5 месяцев), Оли Килуниной (11 лет и 11 месяцев), Кати Васильевой (12 лет ровно), Сени Муковозова (12 лет и 1 месяц). Интервью у Гриши Верникова и Родиона Михули брала Ирина Христосенко. Во всех остальных случаях детей интервьюировала Ольга Мягкова. Все интервью взяты в период с 28 ноября по 25 декабря 2001 года. [↑](#footnote-ref-12)
13. Ковалевская С.В. Воспоминания. Повести. М., 1974, с. 14 [↑](#footnote-ref-13)