

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ
ФАКУЛЬТЕТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

**«ЛИТЕРАТУРНАЯ ИГРА В ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ
ВЫРАЖЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА»**

Выполнила Голобородько
Ольга Ильинична
Руководитель к.п.н. доцент
Сизова Анна Владимировна

2003

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Целительное воздействие художественного слова. Содержание и форма	5
1.1. Жизнь человека в русском фольклоре. Младенчество и детство	5
1.2. Детская литература в контексте развития	9
1.3. Уроки родного языка и литературы в школе Программа вальдорфской школы	16
1.4. Антропософский подход к воздействию художественного слова	20
1.5. Путь слова к детскому восприятию. Дополнительные средства воздействия	26
Глава 2. Практическая часть	31
2.1. Особенности проведения групповых и индивидуальных занятий	31
2.2. Из опыта проведения групповых и индивидуальных занятий	35
Заключение	47
Литература	50
Приложения	52

ВВЕДЕНИЕ

Я начинала работать с детьми 4-6 лет в арт-классе «Словотворчество» при театральной студии «Класс-центр» Дворца детского творчества на Миуссах в Москве. Тогда, в 1991 году, в своей работе я видела задачу нравственно-эстетическую: научить детей слышать и слушать друг друга, слышать слово, понимать смысл сказанного, грамотно и красиво говорить, чувствовать и понимать красоту живого русского слова, полюбить его. От малых форм русского фольклора (потешек, прибауток, дразнилок, игр) через сказку, миф, былину лежал путь в большую литературу. Это была работа на многие годы.

Дети поведенчески были разными. Многие не могли усидеть и пяти минут, и приходилось двигаться: мы путешествовали по сказкам и историям на стульях верхом и под столами, строили из сплетенных рук теремов и «лепили» из себя буквы, рисовали и клеили аппликации. Дети, их природа и темперамент помогли найти форму проведения занятий, - это была, безусловно, игра, но игра по заранее продуманной программе - в контексте сказки, истории, сюжета, праздника. Четырех-шестилетние с удовольствием осваивали Страну слов, придумывая свои рифмы и истории. И чем старше становились дети, тем ярче, глубже были их сочинения, в которых отражались индивидуальность автора, его отношения с миром, эмоциональная жизнь. Через разрозненные листочки в клеточку, исписанные крупными буквами, я знакомилась с интересами моих учеников, их настроениями, переживаниями, мечтами. Не все было в этой жизни благополучно. Порой светлая сказка превращалась в скрытый крик о помощи. В таких случаях «врачом» и другом могло стать само слово, сказка или история. И я стала подбирать литературные произведения «под детей», такие, которые не назидательно, а самой своей внутренней логикой могли помочь маленькому человеку снять тревогу, подсказать выход из трудной ситуации, показать как жить среди людей. Другим реальным помощником было, конечно, творчество. Мы вместе искали нужное слово и благополучный для ребенка исход сюжета. Так, интуитивно и с помощью моих учеников я подошла к более глубинной задаче работы со словом - задаче его целительного воздействия.

В работе с детьми, имеющими выраженные нарушения интеллекта, эти задачи становятся наиболее актуальными, так как эти дети имеют особые трудности в налаживании контакта с другими людьми, трудности в восприятии окружающего мира, в познавательной деятельности, эмоциональные расстройства; у них часто не развита или совсем отсутствует речь. В работе с такими детьми на первый план выходит **задача «коммуникативная»** - налаживание языка общения с ребенком. Далее - **«эмоциональная»** - адекватное переживание эмоций, формирование правильных «сантиментов» - отклика в душе ребенка на те или иные драматические события; **задача**

«социальная» - помочь ориентироваться в «живом» пространстве, налаживать контакты с другими людьми. Далее, **задача «образная»** - формирование внутренних образов, представлений, являющихся отражением событий и явлений окружающего мира, впечатлениями от прочитанного и увиденного. Ведь жизнь образов и представлений является основой эмоциональной жизни человека, развития памяти, мыслительной деятельности, речи, осознания собственной индивидуальности («Я»). Далее, **задача «образовательная»** - знакомство детей с элементами культуры, гуманитарных наук, событиями и явлениями окружающего мира. И наконец, **задача эстетическая** - воздействие художественного слова.

Помимо названных *общих* задач безусловно важно ставить задачи *индивидуальные* - исходя из конкретных проблем ребенка. И поэтому **объектом** литературной игры становятся нарушения детей в ощущении пространства, движения; нарушения в области осязания, восприятия собственного тела; эмоциональные нарушения; нарушения в познавательной деятельности.

Предметом деятельности и главным содержанием занятий являются фольклор (малые формы, сказка, миф, библейские сказания, былины) и литературные произведения, поэзия (образная и звуковая, построенная на обыгрывании звуков), авторские тексты, основанные на реальных жизненных ситуациях.

Долгая жизнь в определенном смысловом пространстве, долгое обыгрывание того или иного сюжета или ситуации («целительное содержание») создает для ребенка постепенно понимаемый и принимаемый им мир, в котором выстраиваются, проживаются, понимаются связи между событиями и явлениями и усваивается программа, модель поведения, закрепляется полезная привычка, закладываются морально-нравственные основы. Работа с пластикой речи - со звуком, ритмом, мелодией («целительная форма») - оказывает здоровое формирующее, гармонизирующее воздействие, влияет на физическое состояние человека.

ГЛАВА 1. Целительное воздействие художественного слова. Содержание и форма.

1.1. Жизнь человека в русском фольклоре. Младенчество, детство

С давних времен народ придавал неоценимое значение слову в жизни человека, особенно в период раннего его становления. Мало того, специальные приговоры применялись в семьях во время беременности женщины, чтобы «дитё» родилось здоровым, красивым, добрым, чтобы мать не болела, чтоб родился младенец определенного пола. Частушки, потешки, песенки-прибаутки, игры, заговоры, заклички - богат «короб» народного творчества, которое являлось неотъемлемой частью народной педагогики, культуры материнства и детства. На первый зубок, на первый шагок - имелось свое слово; утром - песни «просыпальные», вечером - колыбельные, и множество народных игр, связанных с воспитанием ритмом и движением («Сорока-воровка», «Ладушки», «Идет коза рогатая», «По кочкам - по кочкам»).

На выход в лес за грибами и ягодами существовала одна песня, на запряжание лошади в пахоту - когда дети помогали родителям - другая, и множество заговоров-закличек были связаны с миром природы, народным календарем: чтобы весной солнышко пришло, на прилет птиц, на выгон скота; заклички дождю, на рост хлебов, сбор урожая; на «мытье в баньке», заговоры на лечение при болезнях.

С гоголя вода,
С гоголюшки вода,
С раба Божья младенца
Сойди вся тягота!
Уроки, прикосы,
Ломоты, шипоты,
Где были, там и подьте:
Старой старухе под пята,
Старику в бороду,
На пеня, на каменя,
На толстыя кореня!

Пронизанные молитвами и песнями, пословицами и приговорами, заговорами и приметами, будни и праздники семьи были наполнены любовью, добротой, нежностью, заботой о маленьких детях. Много энергии и душевных сил отдавалось, чтобы их вырастить и воспитать.

Наиболее общее (и, пожалуй, универсальное) свойство традиционного детского фольклора - это его неперенная включенность в многообразную повседневную жизнь детей. Начиная с колыбельных песен ребенок по-своему активно воспринимает живое слово, приобщаясь к мелодии, к ритму музыки. В таких своеобразных «младенческих» жанрах, как пестушки и потешки, впервые

для ребенка слово выступает в нерасторжимом единстве с движением, хотя и элементарным, но организованным. Самый характер связи слов и движений здесь различен. Пестования («тютюшканья») - поглаживание по телу, подбрасывание и подхватывание, другие движения, ритмически упорядоченные, составляющие некоторый физический комплекс, - сопровождаются музыкой, движением стиха с почти обязательной игрой слов. В потешках, напротив, определяющим началом оказываются слова, не только организованные ритмически и рифмой, но и сложившиеся в сюжетное повествование или в диалог, движения же пальцев и рук словно бы оживляют, воплощают пропеваемый «сюжет». «Ладушки», «Сорока-ворона» - это образцы самого первого детского «эпоса», в которых есть и драматическая событийность, и нравственные уроки.

С того момента, когда ребенок расстается с колыбелью и вовлекается в общую жизнь, он оказывается погруженным почти целиком в коллективный быт, в коллективное общение детей. Наиболее яркой формой такого общения является игра.

Будучи включенным в разные игры, составляя обязательный элемент вступления почти в каждой игре (считалки), детский фольклор и сам в отдельных своих жанровых разновидностях выступает как более или менее законченная игра: таковы дразнилки - своеобразный способ борьбы, сведения счетов, установления внутриколлективных отношений при помощи традиционных стихов, формул. К ним примыкают стишки-остроты и присловья на разные типовые случаи. В этом же ряду можно рассматривать «сидячие» игры, смысл которых почти целиком заключен в их словесном элементе и сводится к тому, что играющие не должны ошибиться в ответах, в выборе слов и т.п.

По существу, исполнение детьми ряда популярных в их среде песен, которые не привязаны к каким-либо играм или действиям, также представляет собой вид самостоятельной игры. Сюда относятся песни-сказки, песни кумулятивные, повествовательные, юмористические, «небыличные».

Таким образом, основной массив детского традиционного фольклора органически соединяет в себе поэзию и игру.

Разнообразие жанров детского фольклора соотносится с разнообразием бытового назначения, а вместе с тем каждому возрасту соответствуют свои виды фольклора. С возрастом происходит смена репертуара, появляется тяготение к другим жанрам, которые в свою очередь, различаются по содержанию, по образности.

Мы вправе говорить о художественном мире детского фольклора в его отношении к действительности как о некоем едином целом. Мир этот представляет собой поэтическое единство, образованное причудливым переплетением реальности и вымысла, обыденного и необычайного. Детской

поэзии близки трудовые заботы земледельца, с надеждой ожидающего весны; она знает мотивы нужды, грозящего голода. Вполне реален подбор персонажей из мира природы—луг, речка, сад; животного мира—кот, голубок, коза, петух; реалий быта—мельница, улица, баня, изба, печь. Упоминаемые в песнях самые обыкновенные звери, птицы, насекомые неизменно обретают сказочные формы: они уподобляются людям или оказываются даже сильнее людей, творят человеческие дела либо совершают нечто необыкновенное. Мир природы одновременно приближен к жизни и сознанию ребенка и в то же время обладает фантастическими возможностями - но вполне соразмерными детскому восприятию. И сами дети оказываются способными на то, чтобы совершить необыкновенное: остановить дождь, вызвать солнце, отправить на отдых зиму. В песнях и стихах необычайное происходит с самыми простыми предметами и персонажами. «Домашний» характер необычайного подчеркивает их достоверность, одновременно с этим обычное поднимается на уровень высокой поэзии:

Жаворонки, прилетите,
Красну весну принесите...

Характерная особенность детского фольклора - острое ощущение художественной природы языка, увлечение словесной игрой, стремление к выявлению забавного, яркого в звучании слова. Отсюда - обилие рифмовки, острых созвучий, повторов, «выдуманных» слов:

Трынцы,
Волынцы,
Пятый,
Мятый,
Шохман,
Тыкинть...

Словесные игры в полной мере торжествуют в считалках, функция которых не требовала от текстов логической завершенности и связанного смысла, и встречаются в текстах самых разных жанров:

Выбегла дубина
С мальчиком в руках,
А за ним тулупчик
С бабой на плечах...

Таким образом, словесная игра, «заумь» возникли и с блеском проявили себя в детском фольклоре задолго до появления в литературе. Впоследствии, в руках больших мастеров, словесная игра стала одним из самых выразительных приемов (25, с. 10, т. 1).

Особо необходимо сказать о таком жанре фольклора и о его влиянии на развитие человека, как **сказка**, и особенно сказка волшебная. Когда рассказывалась сказка, ребенок затихал, и перед его внутренним взором проходили картины волшебных превращений. Рудольф Штайнер писал: «...то, что выражается в сказках, не ограничено кругом человеческих переживаний, но лежит настолько глубоко в переживаниях человеческой души, что является общечеловеческим; то, что выражается в сказках, коренится настолько глубоко в душе человека, что переживается им независимо от возраста: будь он ребенком, взрослым или убеленным сединами старцем.

...Когда наиболее трудное для понимания могут выразить в наиболее понятной форме, тогда возникает величайшее, естественнейшее искусство, искусство сущностно связанное с человеком. А так как в ребенке человеческое существо связано с всеобщим бытием, связано с всеобщей жизнью еще более изначальным образом, то и нуждается ребенок для своей души в такой пище, как сказки.

Поэтому нет большего благодеяния для ребенка, чем то, которое мы оказываем для его души, позволяя воздействовать на нее тому, что связывает основы человека с основами бытия. Так как ребенок еще должен творчески работать над своим обликом, так как он сам еще должен произвести формирующие силы для своего роста, для развития своих способностей, то и воспринимает он столь удивительную для его души пищу в сказочных образах, корни которых соединяют его с бытием...» (37, с.30, 48-49).

Развивая идеи Штайнера, Фридель Ленц отмечает: «Сегодня мы должны стараться понять сказки заново, так как современный человек больше не понимает языка образов. Хотя наш язык полон образных выражений, большинство их возникло из образов. Язык - это застывший образ. Но интеллектуальное мышление больше не видит образа. Постигание образов в слове - это важный ключ...

Почему сказки важны для духовного развития ребенка? Развитие, которое проходит человечество в целом, повторяется в каждом отдельном человеке, ранние времена развития человечества отображаются в ребенке, он как бы воплощает в себе мифическую эпоху. Этот период ребенок переживает в возрасте от четырех до восьми лет. Именно в эти годы он живет в мире созданных им самим образов. Ребенок - это существо, еще не абстрактно мыслящее, а создающее на душевном уровне образы, что и доказывает непосредственно детская игра.

Ребенок нуждается в это время в классических народных сказках с их первозданным образным языком, и в разговоре с ним тоже должны преобладать образные выражения.

После мифической эпохи началось развитие мышления, человек жил как в сновидении и ясновидении, так и в мышлении. Повествования говорят

образами и мыслями, внешние события находят свое выражение в обычном языке, внутренние - в образах. Эта эпоха повторяется в ребенке, начиная приблизительно с восьми лет, как образно-мыслительный период. К этой стадии относятся саги и легенды; как героические сказания собственного народа, так и сказания другого рода. Великий документ этой эпохи человечества - Ветхий Завет, говорящий на двух языках.

Непосредственный мыслительный период достигается тогда, когда начинается пора зрелости, лишь к этой эпохе относится художественная сказка. Она происходит из совершенно другой сферы, является продуктом, состоящим из разума и фантазии. Художественная сказка - это литература, настоящая сказка - это имагинация...».(12, с 14-15).

«...Сказки и предания подобны доброму ангелу, который дается человеку родиной, рождением в его жизненных странствованиях, чтобы быть ему в этих жизненных странствованиях верным другом и благодаря этому дружескому союзу преобразить его жизнь в настоящую внутренне одушевленную сказку».
(37, с.50).

Можно сказать, что фольклор как средство народной педагогики затрагивал все чувства подрастающего человека: чувство жизни и равновесия, чувство собственного движения, осязания, воздействовал на его эмоциональный мир, формировал внутренние образы, развивал воображение и фантазию, обеспечивал ему комфортную «включенность» в универсум, окружающий мир, укреплял важные и тонкие связи отдельного человека и жизни Вселенной.

Нравственное и эстетическое содержание устного народного музыкально-поэтического творчества, непреходящая ценность его педагогических и психотерапевтических возможностей убеждают в необходимости сохранения и широкого использования его в современной практике воспитания и образования.

1.2. Детская литература в контексте развития

Понятие «детская литература» включало в себя как круг детского чтения, так и литературные произведения, написанные специально для детей. В разные исторические периоды к литературе для детей предъявлялись разные требования и перед ней ставились разные задачи, но одно объединяло литературные произведения почти трехсотлетней эпохи развития - это сочетание искусства с педагогикой, что было особенно характерно и для произведений фольклора.

Первым произведением, адресованным непосредственно детям, было «Поучение» Владимира Мономаха (великого князя Киевского), написанное в XII веке, где он обращался к молодому русскому князю, и в виде **поучения**,

проповеди излагал свои жизненные идеалы: быть человеком смелым, мудрым, добрым, хотеть учиться, трудиться, защищать свою родину. «Дети мои или иной кто, слушая эту грамоту, не посмейтесь, но кому из детей моих она будет любя, пусть примет ее в сердце свое и не станет лениться, а будет трудиться» (6,с.77).

Можно сказать, что так просто и проникновенно высказанное молодому человеку пожелание станет одним из основных мотивов литературных произведений для детей и юношества на многие годы.

В сводах законов обыденной жизни «Домострой», появляющихся на Руси в ХУ1-ХУП вв., большой раздел посвящается детям, их воспитанию и образу жизни.

Первая треть ХУП в. - ознаменована началом зарождения книжной поэзии для детей. В 1634 г. выходит Букварь Василия Бурцева, в котором **молитва**, обращенная к ученику, и учебные материалы чередуются с **проповедью**, написанной в стихотворной форме (можно сказать, «поэтической проповедью») о нормах поведения и программе жизни.

Из многих произведений ХУП в., обращенных к юному читателю, выделяются книги Кариона Истомина, которого по праву называют первым русским детским писателем .

Лучшим созданием Кариона стал его «Лицевой букварь». Можно считать, что в этой книге совершилось открытие одной из важнейших специфических особенностей детской литературы: наглядности. Наглядность стала впоследствии присуща не только учебной книге, но и художественной, вплоть до нашего времени (взять хотя бы, к примеру, «Веселое путешествие от «А» до «Я» С.Маршака).

Карион построил свой «Букварь» в традициях древнерусской книжности. Каждой букве он отводил отдельную страницу, давал большое картинное изображение буквы заглавной, рядом с ней шли скорописные буквы на разных языках, под ними - картинки, названия которых начинались с данной буквы, а еще ниже - стихи к этим изображениям. Карион ставил перед собой нелегкую задачу: объединить в небольшом стихотворении, казалось бы, совершенно далекие друг от друга предметы. Здесь и проявилось его мастерство. Сближение и противопоставление вещей имело одну цель: дать обобщенную картину мира и отношений в нем. Возникало чудо поэзии, понятия и предметы приобретали новый смысл.

Киты суть в морях,
юный отверзай
В колесницу сядь,
конем поезжай
Корабль на воде,
и кокошь в требу,

кипарис на суше,
в разум твоя уши.
копием борися,
ключем отоприся.
а в дому корова,
и людем здорова.

(Из «Лицевого букваря»)

Карион выявлял разнообразные возможности каждой буквы - видовые, звуковые, смысловые; круг как бы замыкался. Но, переходя от буквы к букве, ученик совершал путешествие, в результате которого усваивал не только азбуку, но и множество понятий познавательного и нравственного характера. «Лицевой букварь» становился своеобразной поэтической энциклопедией.

(25, с. 12-13, т.1). (Такой же подход использовали в своих поэтических букварях для детей наши современные писатели А.Усачев, Г.Сапгир, Г.Юдин).

Теперь, в наши дни, зная подход к изучению родного языка в вальдорфской школе, можно назвать Кариона Истомина первым русским вальдорфским учителем - или вальдорфских учителей далекими преемниками образовательного, воспитательного метода русского просветителя Кариона Истомина.

XVIII в. - эпоха Просвещения в России, в истории русской литературы признается веком прозы, хотя и поэтическим формам было уделено немало места. Большое количество возникших при Петре I школ требовало увеличения выпуска учебно-прикладных книг. В России появляется переводная литература византийских и западно-европейских рыцарских романов. Дети и юношество начинают читать басни Эзопа, «Дон Кихот» Сервантеса, сказки Перро, «Путешествие Гулливера» Свифта.

Популярной формой в литературе адресованной детям, становится **назидательная беседа** наставника с учеником, отца с детьми. Популяризируются знания о многих странах и явлениях окружающего мира.

В поэзии (А.П.Сумароков, Я.Б.Княжнин, М.В. Ломоносов, М.Н.Муравьев) звучит культ разума, высокого достоинства, скромности, личного мужества.

Эпоха классицизма отразилась и **на форме** поэтических произведений - силлабическая система стихосложения отличается особой организованностью, упорядоченностью. В это же время складывается и та система стихосложения (в трудах Я.К.Тредиаковского и М.В. Ломоносова), которой мы пользуемся и по сей день, - силлабо-тоническая с ее пятью основными размерами - двусложными (хорей, ямб) и трехсложными (дактиль, амфибрахий и анапест). (Забегая вперед скажу, что в речевой терапии, приемами которой пользуется лечебная педагогика, с употреблением определенных размеров стиха связаны определенные задачи в формировании волевых проявлений у детей с нарушениями развития. Так, например, хорей, с его первым ударным слогом - способствует формированию ощущения своего центра, пробуждению внутренней активности; ямб - с ударением на втором слоге - не замыкает ощущения ребенка только на себе, а выводит его активность в мир, наружу; анапест - с его третьим ударным - еще более стимулирует человека к

взаимодействию с окружающим миром, активизирует творческий импульс. (27).

В конце XVIII в. (начало 1770 г.) - на смену культа разума приходит интерес к естественному человеку, эпоха сентиментализма, культ чувства, открытие человеческой души, эмоциональной внутренней жизни. Особое внимание в литературе начинает уделяться времени детства (М.М.Херасков, Г.П.Голенищев-Кутузов, ИИ.Дмитриев). Поэзия начинает приближаться к быту ребенка, его играм, развлечениям, взаимоотношениям с родителями.

Издается «Детская библиотека» немецкого писателя-педагога Иоахима Генриха Кампе в переводе А.С.Шишкова (рассказы из детской жизни). Глазами ребенка смотрит автор на мир, в котором так много интересного - деревенский вечер, празднование святок, зимние игры. В поэзии опять звучит народная традиция. Меняются, преобразуются стилистика, темы, образы, язык, когда поэзия обращается к детству.

В конце ХУШ в. появляется первый журнал для детей «Детское чтение для сердца и разума» (1785-1789), который издает Н.И.Новиков. В журнале печатается русская и переводная литература, где звучит ненависть к тирании и рабству, утверждается преданность и верность дружбе, великодушие, трудолюбие, осуждается праздность и чванство, невежество и зазнайство. Здесь впервые со стихами выступает Н.М.Карамзин, открывается мир природы, связанный с духовной жизнью человека.

Блистательный расцвет поэзии происходит в первой трети XIX в. (И.А.Крылов, В.А.Жуковский, А.С.Пушкин), происходят огромные перемены в круге детского чтения.

В это время в журнале «Отечественные записки» работает В.Г.Белинский, где пишет рецензии на выходявшие в конце 30-х годов книги для детей. В одной из своих статей (25, с.22, 23, т.1) он обобщил свои многие размышления о состоянии литературы для детей и предложил целую программу на будущее. Эта программа актуальна и по сей день.

Широко известна формула Белинского: «Воспитание - великое дело: им решается участь человека». Для Белинского период детства - наиважнейший. Путь ребенка от того момента, когда он начинает только лепетать первые слова, есть, по Белинскому, не что иное, как «бесперывное формирование, делание, становление (das Werden) полным человеком, для полного наслаждения и обладания силами своего духа, как средствами к разумному счастью».

Белинский убежден: первоначальное воспитание должно строиться так, чтобы «видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть и тем и другим, не переставая быть человеком». В гармоничном и разнообразном процессе формирования человека детской литературе отводится большая роль: «Книги, которые пишутся собственно для детей, должны входить в план воспитания, как одна из

важнейших его сторон». Пренебрежение общества к детской книге для Белинского не кажется случайным: оно - результат пренебрежения и общества и семьи к детской жизни. Детская жизнь в глазах тех и других не имеет никакой самостоятельной ценности. «Не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности!» Для него ребенок - индивидуальность, и, развивая мысли о том, как надо воспитывать детей, Белинский предъявляет особые требования именно к детской книге. По его мнению, именно книга должна стать посредником между ребенком и жизнью, именно она должна представить ребенку жизнь, но не в искаженном, а в настоящем виде, во всем ее очаровании и во всей ее неумолимой суровости, - и сделать это обязательно «сообразно с детским понятием».

Белинский глубоко исследует особенности детского восприятия, детской психики, жизни детской души. Он убежден: в отличие от взрослых, «дитя не требует выводов, доказательств и логической последовательности, ему нужны образы, краски и звуки. Дитя не любит идей: ему нужны истории, повести, сказки, рассказы». Любовь детей по всему фантастическому и образному - для Белинского свидетельство заложенного в них чувства поэзии. Но чтобы говорить образами с детьми, надо подняться высоко, «надо быть если не поэтом, то, по крайней мере, рассказчиком и обладать фантазией живою, резвою и радужною...»

Ограждая детскую литературу от многочисленных ремесленников, считающих это поприще деятельности для себя наиболее легким, Белинский высказывает идею, которая вылилась со временем в афоризм: «должно *родиться*, а не *сделаться* детским писателем». Сумма качеств, отличающих детского поэта, безмерно велика: тут требуется особый душевный склад, «душа благодатная, любящая, кроткая, спокойная, младенчески простодушная, тут нужен ум возвышенный и образованный, тут нужна «живая поэтическая фантазия» и еще многое другое и, наконец, важнейшее: «любовь к детям, глубокое знание потребностей и оттенков детского возраста». Чтобы говорить образами с детьми, «надо самому быть взрослым ребенком», конечно, не в «пошлом значении этого слова...» (25,с.22-24,т.1).

В середине XIX в. в стихах К.А.Петерсона, Э.Эльген, Ф.Б.Миллера закладывались основы современной детской игровой поэзии, которые потом получают свое развитие в поэзии Хармса и Введенского, Чуковского, Маршака; ниточки потянутся и в наше время (С.Козлов, А.Усачев, И.Токмакова). А основы игровой поэзии - все там же, в народной игровой поэзии, сочетающей в себе звуковое воздействие слова и движение, загадку, «небыличность», остроту и юмор.

В середине XIX в. происходит дальнейшая «гуманизация» подхода к детской аудитории в литературе (А.А.Фет, А.Н.Майков, М.С.Никитин, Я.Полонский, Н.А.Некрасов, И.С.Тургенев, А.И.Гончаров). В поэзии появилась

«семья», ожили окружающие ребенка предметы и игрушки, зазвучал детский смех, печали и радости, восторги и слезы. Приоткрылась дверь в неведомый прежде мир (25, с.28, т.1).

Во второй половине XIX в. (творчество Пушкина, Гоголя, Достоевского, Л.Толстого, С.Аксакова) проявляется все более пристальное внимание к миру ребенка. Л.Н.Толстой пишет свою «Азбуку», где ставит цели «воспитывать образывая, развивая, достигнуть наибольшей гармонии в смысле правды, красоты, добра». Писатель использует предельно простые формы в создании обучающего материала. Как бы в параллель к этим словам, Д.Н.Мамин-Сибиряк скажет: «Детская книга - это весенний луч, который заставляет пробуждаться дремлющие силы детской души и вызывает рост брошенных на эту благодатную почву семян». (25,с.30-31, т.1).

В поэзии Н.А.Некрасова появляется новый полноправный герой - крестьянский ребенок, живущий в деревне жизнью, полной поэзии и драматизма, в неразрывной связи с природой.

В это время много сделано для развития стилистики, поэтики детского стиха - простыми средствами создается **образная картина мира**. (Вспомним «Лицевой букварь» К.Истомина, где автор ставил ту же задачу. Таким образом, мы как будто оказываемся на новом витке спирали, ведущей ребенка в мир).

Конец XIX в. (70-90-е годы) - расцвет журналистики для детей. Журналы являлись активными посредниками между писателем и ребенком, они открывали и стимулировали возможность проявиться той огромной тяге к работе для детей, которая подспудно накапливалась в литературе. В это время утверждается, что детская литература должна носить образовательный характер, иметь воспитательное и художественное начало. Известный русский педагог В.П.Острогорский вслед за Белинским, через 50 лет, - повторил главное положение о том, что дети живут прежде всего чувством, что их духовной пищей является фантазия, и поэтому ребенку так нужна яркая образная книга: именно она способна заложить в душе растущего человека тот фундамент, «на котором строится храм человечности. В этом храме он всю жизнь молится, там почерпывает свое внутреннее святое святых, силу, веру и надежду, энергию и совесть». (25,с.37, т.1).

В детской литературе появляются социальные мотивы, создается картина мира в ее движении, борьбе, напряжении. С произведениями И.А.Бунина, К.Д.Бальмонта, С.Дрожжина читатель поднимается на совершенно иную ступень восприятия, литература требует от него высокой эстетической культуры, духовной зрелости.

Начало XX в. характеризуется в литературе высокой культурой стиха и пониманием ребенка. В журнале «Тропинка» пишут для детской и юношеской аудитории Поликсена Соловьева, К.Бальмонт, М.Цветаева, Саша Черный, А.Блок, С.Есенин, В.Брюсов, Б.Пастернак, О.Мандельштам. Опять история

диктует необходимость свободы поиска и многообразия форм художественного выражения.

20-30-е годы XX в - молодой К.Чуковский формулирует «13 заповедей для детских поэтов». Основу основ детской поэзии Чуковский видит в синонимии «детского» и «народного»: истоки детской поэзии для него прежде всего в поэзии народной - это ее первый учитель. Вторым ее учителем является сам ребенок. Речь идет, конечно, не о том, чтобы к нему «угодливо приспособляться», а о том, чтобы пристально изучать вкусы малолетних читателей, их психику, своеобразие их мышления, их возможности и потребности. Обобщая свой уже достаточно богатый опыт, Чуковский говорил о графичности детского стиха (пишущий должен мыслить рисунками), о наибоьстрейшей смене образов и о подвижности и переменчивости ритма, о смысловых и стилистических особенностях рифмы, о преобладании глагольной речи, об игровом характере стиха, об эмоциональной окраске, - все эти правила, подкрепленные множеством примеров, казались ему универсальными и непреложными для всякого поэта, пишущего стихи детям. (25,с. 15-16, т.2).

Вместе с быстро меняющейся жизнью меняется темп стиха, обостряется внимание к повседневному, «вещному» миру, миру «снаружи». Литературный герой выходит во двор, на улицу, активно наблюдает жизнь и вмешивается в нее (творчество В.Маяковского, Н.Асеева, С.Маршака).

В это же время складывается новое направление в литературе, провозглашающее необходимость новых форм при новом содержании. Оригинальность, отсутствие назидательности, выдумка, неожиданное сюжетное решение появляются в творчестве Д.Хармса, А.Введенского, Н.Заболоцкого, Н.Олейникова. Н.Заболоцкий об этом периоде пишет: «В своем творчестве мы расширяем смысл предмета и слова». (25,с.50, т.2). В детскую поэзию вплетаются «причуды» словесной игры: считалки, повторы, припевы. Очищается от литературной традиционной техники поэтический язык. Эти писатели приносят в детскую литературу шутку, чудачество, алогизм, игру словом, эксцентрику, анекдот. Создалась определенная литературная система, сложился новый поэтический стиль, который ярко обнаруживал в себе приемы и образы народной поэзии. Это направление в русской поэзии успешно развивают такие современные поэты, как Г.Сапгир, Г.Остер, А.Усачев, С.Козлов, А.Стройло.

В 30-е годы в лирической юмористической поэзии А.Барто, С.Михалкова зазвучала живая детская речь во всем ее интонационном богатстве.

В истории развития русской (и как части ее - детской) литературы отразился общий мировой литературный процесс. И если посмотреть на это развитие с точки зрения процесса развития человеческого сознания, наполненности нравственностью и духовностью, то можно уловить в нем некое «дыхание», которое является основой жизни любого живого организма.

В процессе взаимодействия, взаимообогащения содержания и формы произведений слова, рожденных в определенную историческую эпоху, преобладает то сила мышления, разума, «головы», то сила чувства, сентимента, «сердца», то волевой импульс движения. Выросшая на народном творчестве, русская литература по своему содержанию всегда отличалась глубокой нравственностью и духовностью. Форма словесного творчества соответствовала времени и тем потребностям, которые это время диктовало.

Так, в силлабической системе стиха отразилась мировая идея упорядоченности, организованности, стабильности, покоя; а в смене ритма, мелодии, поиске новых форм стихосложения нашла отклик мировая идея движения, развития, изменения.

Живые содержание и форма произведения слова способны оказывать нравственное, воспитательное, гармонизирующее, целительное воздействие на человека, особенно на детей с нарушениями развития, у которых нарушено равновесие между движением и покоем эмоциональной жизни, жизни физического тела. Обращение произведений слова к внутреннему миру ребенка (движение к центру, процесс индивидуализации, формирование своего «я») и побуждение его к участию в жизни природы, общества (движение наружу, от центра к периферии, социальный импульс) - это те основополагающие принципы, на которых строится педагогика в работе с детьми с нарушениями развития, и лечебная педагогика Р.Штайнера, в частности.

Литературное воспитание является одной из главных составляющих педагогического процесса. В работе с детьми, имеющими выраженные нарушения развития интеллекта, важно использование таких принципов, как наглядность, образность; близость содержания к жизненным интересам ребенка; понятная форма, язык; пластичность речи (воздействие звука, ритма, мелодии, рифмы), - всего того богатейшего арсенала художественных средств, который накопила русская и мировая литература за многие годы своего развития.

1.3. Уроки родного языка и литературы в школе. Программа вальдорфской школы.

Литература как предмет вводится в наших школах с пятого класса, до этого обучение письму и чтению проходит как единый предмет или как занятия по обучению письму и развитию речи.

Программы образовательных учреждений по литературе в Российских школах (5-11 классы), с учетом **возрастных возможностей** учащихся, их интересов и общих задач образования и воспитания позволяют расширить и углубить жизненный опыт учащихся, ввести их в художественный мир произведения, поднимая_восприятие_школьников от наивно-реалистического

до художественно-эстетического. Иными словами, формировать читательскую культуру учащихся, непосредственно и опосредованно воздействующую на их **личные качества**, в частности, на способность **эмоционально воспринимать** художественные ценности. Знакомясь с многообразием **жизненного содержания литературы и формами его отображения**, осознавая изображенные писателем конфликты, жизненные ситуации, своеобразие характеров литературных героев, учащиеся формируют тот уровень начитанности и литературного развития, который станет базой для их самостоятельного чтения и продолжения образования... Необходимое условие успешного изучения литературы, особенно в среднем звене школы, - овладение учащимися так называемой техникой и выразительным чтением, развитие умения устно и письменно выражать свои чувства, свое понимание и оценку художественного произведения. (22, с.4).

В настоящее время в проекте программы обновления гуманитарного образования в России было предложено немало интересных программ, например, Н.Кудиной и Л.Новлянской, В.Занкова. Сейчас учителю дается большая свобода в выборе произведений для изучения, форм работы. Так или иначе если мы вспомним свою школьную практику, любая программа преломляется личностью учителя, его способностью увлечь, заинтересовать учеников, его желанием научить их самостоятельно мыслить, любить и понимать родной язык и родную культуру.

В дореволюционные времена не было деления предметов на «русский язык» и «литературу», и учитель словесности преподавал единый предмет под названием «российская словесность».

Подобный целостный подход к области письма и чтения применяется в программе вальдорфской школы, где школьный учитель играет едва ли не самую важную роль (8 лет он ведет в классе значительную часть предметов). Русский язык и литература в учебной программе вальдорфской школы тесно связаны, и язык художественной литературы является главным средством, с помощью которого в ученике развиваются умения и навыки в области письма и чтения. Важно отметить, что обучая родному языку, учитель должен обращаться к цельному существу ребенка: укреплять его волю, развивать чувства и познавательные способности в усвоении законов живого языка на основе присущей языку силы, красоты и мудрости.

На обращении к воле, чувству и мышлению ученика строятся методические и дидактические принципы уроков родного языка. С 5-го класса (в зарубежных школах - с 7-го) усложняется и углубляется изучение литературы и появляется отдельный предмет «литература». При этом поэзия, в которой существо языка раскрывается чище и совершеннее всего, играет важнейшую воспитательную роль.

Родной язык и литература преподаются так называемыми эпохами. На главном уроке, который проводится с утра продолжительностью 1,5 часа, в течение 2-4 недель, изучается один предмет, происходит своеобразное «погружение» в предмет.

Помимо *практической части* (где дается главная тема урока) урок родного языка включает *ритмическую часть* и *рассказ в конце главного урока*.

На *ритмической части* развиваются память и чувство ритма, воля, внутренняя активность. Ритмическая часть складывается в младших классах из подвижных игр, пения, чтения коротких стихов, сопровождаемого ритмическими движениями, сменой интонации. Позже игры постепенно исчезают, все больше места занимает поэзия. Во всех классах разучиваются стихи о природе, временах года и праздниках. Классическая и современная поэзия, баллады, басни и былины - это материал в основном не для отдельных уроков литературы, а для ритмической части главного урока. На протяжении всей учебы в школе школьники работают над культурой речи, произношением, правильным дыханием, внутренне переживая неповторимость родного языка, декламируя стихи хором и индивидуально.

В младшей школе при обучении письму на *главной части* урока, следуя одному из основных принципов вальдорфской педагогики - движению от художественного к интеллектуальному (обращение к чувствам ребенка), ребенок заново, сначала образно, открывает для себя форму каждой буквы, сам ищет подходящий ей образ, придумывает историю о ней, рисует сюжет. (Вспомним еще раз «Лицевой букварь» Кариона Истомина!)

Рассказ в конце главного урока - это ежедневные рассказы (10-15 минут), призванные ответить на вопросы определенного возраста, на них учитель, красивым и правильным языком пересказывая произведения различных стилей и жанров, развивает у детей чувство речи. Уже в первом классе ученики пересказывают то, что рассказал учитель. При этом следует исправлять ошибки, добиваясь ясной, хорошей речи.

Материал для рассказывания на главном уроке (мифы разных стран, сказки, истории из Ветхого и Нового Завета, летописи, жития святых и пр.) также включает в себя большую часть обязательных тем образовательного стандарта (19, с. 14).

Кроме того, к преподаванию родного языка и литературы непосредственное отношение имеют истории, рассказываемые учителями на других уроках, сочинения на исторические и естественнонаучные темы.

Классный учитель внимательно наблюдает за развитием каждого ученика, и сам, обладая грамотной, выразительной речью и литературными способностями, отмечает в каждом ученике его особенности и задачи, перекладывая его индивидуальную «программу» в небольшое «личное стихотворение, которое является как бы девизом для ребенка на определенное

время, до следующих перемен. Занятия культурой речи сопровождают учеников на протяжении всей учебы в школе: на школьных праздниках и в письменных итоговых работах, в театральных постановках и самостоятельных естественнонаучных и гуманитарных проектах.

Программа по литературе (и родному языку) соответствует особым возрастным периодам детей. Каждый такой период имеет основную тематическую линию:

1 класс. Волшебная сказка, где весь мир существует в единстве и гармонии. Короткие игровые стихи.

2 класс. Отделение себя от окружающего мира. Рассказы о жизни святых, местные легенды, рассказы о животных, басни, загадки.

3 класс. 9 лет - первый психологический кризис в жизни ребенка, проявляющийся в утрате переживания собственного единства с миром. В это время он нуждается в помощи всего прекрасного, особенно в языке. Эпоха строительства дома. Рассказы о ремеслах. Ветхий завет. «Звукоподражательная» поэзия.

4 класс. Дети 4-6 классов уже более уверены в себе, они с радостью и живостью, но при этом и с возрастающей серьезностью стремятся все воспринимать, всему учиться. В 4-м классе учащиеся встречаются с величественными фигурами богов и с достойными почитания героями германской мифологии.

5 класс. Период «золотого детства». Эпоха Древней Греции. Индийские, египетские мифы. Греческая мифология. На ритмической части рецитируются тексты этих культур, а также стихи русских поэтов, проникнутые духом античности, отрывки из русских переводов «Одиссеи» и «Иллиады». В некоторых школах в пятом классе изучают и римскую историю.

6 класс. Начало переходного возраста. Год крупных перемен в жизни ребенка. Древний Рим. Римская мифология.

Римской мифологией заканчивается знакомство с древними временами и дети приближаются к средневековью. Средневековье - это первые шаги на пути развития индивидуальности человека, а в литературе - индивидуального стиля писателя. Таким образом, ученики, повторяя в своем развитии все этапы развития человеческого сознания, на шестом году обучения подходят к новой ступени. До этого времени в произведениях литературы, которые изучали дети, преобладал эпический элемент.

Теперь появляется драматическое в поэзии. Народные баллады. Поэзия, рисующая настроения, навеянные природой (Бунин, Фет, Тютчев, Пушкин, Блок, Баратынский).

7 и 8 классы. Переходный возраст. Эпоха внешних и внутренних открытий. Из всего огромного богатства поэзии для детей этого возраста особенно подходит драматический стиль, способный растормаживать и

пробуждать дремлющие в их душах воспоминания, предчувствия и стремления. Возбуждая симпатии и антипатии тринадцати-, четырнадцатилетних подростков, этот стиль укрепляет и очищает в них жизнь чувств.

В седьмом классе продолжается движение от эпического, безличного к авторскому, индивидуальному. В середине седьмого класса дети переходят к произведениям романтического периода - стихам Е.Баратынского, К.Батюшкова, А.Пушкина, М.Лермонтова, романтическим поэмам А.Пушкина, поэтическим балладам (Жуковский, Берне).

9 класс. Реализм в литературе. Изучение биографии писателей. Высокая поэзия. Следует подбирать стихотворения таким образом, чтобы в надвигающемся третьем семилетии волевое начало могло получить дальнейшее развитие и послужить живому восприятию окружающего мира и самого себя. Чтобы помочь душе раскрыться, нужны произведения, заключающие в себе силу движения и формы, а также образы, близкие переживаниям подростков.

10-12 класс. Жанры и роды литературы. Литературный процесс. Поэтическое творчество, лирика и поэтика, аллитерации и ассонанс. Это как бы основная «мелодия» каждого класса, к которой добавляются обязательные произведения из программы общеобразовательной школы. Дети, имеющие выраженные нарушения развития интеллекта, в своем физическом и психическом развитии проходят те же этапы. Программа по чтению («рассказывание историй») для детей с глубокими нарушениями может быть ориентирована на программу по литературе вальдорфской школы.

Предмет изучения может быть тот же, важно донести до детей особенности литературного материала доступными им средствами, но главное, что помимо образовательной средствами слова здесь важно решать и коррекционно-реабилитационные задачи.

1.4.Антропософский подход к воздействию художественным словом

Свои основные взгляды на значение воздействия слова Р.Штайнер высказал в работе «Искусство речи и драматическое искусство» (3-я лекция от 7.9.1924, Дорнах): «...так же как существует внутреннее переживание органов тела, которое очень сильно заглушено присущим нашей современности интеллектуализмом, так есть и внутреннее переживание языка. Однако в нашей современной, ставшей абстрактной разговорной речи (ее иногда называют литературный языком) не существует больше настоящей связи между внутренним переживанием и тем, что открывается в звуке, в последовательности звуков». (39, с.65). Донести до ребенка смысл и красоту **живого** языка, воспитать в нем способность к внутреннему переживанию родного слова, тем самым подготовив почву для грамотного письма и живой речи, - в этом суть мысли Штайнера и цель занятий по формированию речи

(рецитация) и занятий родным языком и литературой в школе. «Именно в переживании слова заключено творческое начало, имеющее отношение к внутреннему человеку (человеку духовному. - Авт.) ...Слово, последовательность слов, их форма, конструкция фраз ...взаимосвязаны со всей нашей организацией. ...Всего человека можно разгадать по тому, как звучит его речь» (27, с. 125). Главную роль в процессе переживания языка как живого организма Рудольф Штайнер видел в занятиях поэзией.

«Задача поэзии как искусства - сызнова расширить то, что проза детализировала вплоть до отдельного слова; так что поэзия в гармонии звуков, в их мелодичности, в образности языкового выражения располагается над прозой как духовный элемент языка, возвышающийся над обыденностью. Прозаик говорит лишь то, что может высказать слово, как одежда мысли, и то, что он сумеет вложить в эту речь из своих непосредственных личных переживаний. Поэт возвращается от этого риторического элемента к гораздо более глубокому, внутреннему человеческому переживанию. Он возвращается туда, где еще ритмическое в дыхании, а также ритмическое в человеческой системе кровообращения воспринимается в вибрациях, пронизывающих поэтический элемент языка. Мы, собственно, выходим лишь на первооснову ритма, такта, образности, мелодичности в речи, познавая человеческую природу, вплоть до физического в ней...» (27, с.78-79).

Особенности поэтического языка Рудольф Штайнер называл «пластичностью». К ним относится звуковая природа языка (особенности звуков), ритм, рифма и размер, музыкальный элемент (интонация), темп, содержание и форма. И каждый элемент имеет свое особое значение и воздействие.

Согласные звуки, по словам Штайнера, - это подражание чему-то внешнему, это звуки, пришедшие из окружающего нас земного мира; гласные - это выражение нюансов человеческих чувств.

«Мы переходим из простора «А» в тесноту «У», из света в темноту и при этом очень осторожно и бережно касаемся духовных нюансов чистого удивления - в «А», самоукрепления и самозащиты - в «Е» [«Э»], активного излучения и тихого любопытства - в «И», обволакивающего тепла и восхищения - в «О», отстранения, уединения и собранности со взглядом, устремленным вглубь - в «У». (27, с. 142).

«...Переживание гласных звуков, из внутренней сокровенной сущности - это то, на что мы должны опираться, добиваясь воплощения, выявления лирического. Ибо через гласные звуки находит выражение то, что по существу представляет собой внутренние переживания человека. А в отдельных гласных, если они соответствующим образом будут проникнуты чувством, в их разнообразии заключены вариации внутренних переживаний человека. В этом вокализме живет все то, что еще в известной мере проецируется из

переживания музыки на переживание лирики. Ведь переживание лирики непременно восходит к переживанию, которое испытывают от музыки. Но внутренняя сущность музыкального переживания развертывается в движении тонов; в лирике внутренняя сущность погружена в самую субстанцию гласного.

Допустим, к примеру, что человек хочет отобразить угол... Тогда он - прежде всего зрительно, наглядно - представляет себе этот угол. Если он намеревается рукой выразить стороны этого угла, то он сделает это так... То же самое движение, которое он производит рукой, проделывают в действительности его органы речи, образуя определенные согласные. В этом отношении речь есть лишь слышимое выражение жестов - не только внешних, видимых, которые делают различные части нашего тела, но и тех, которые производятся гораздо более тонкими частями человеческой организации, посредством воздушного организма, находящегося в распоряжении человека. Если вы поймете эту внутреннюю закономерность, то постепенно сформируете представление о том, как речь отображает либо непосредственно внешний мир, либо же то, что человек переживает в своих ощущениях, почерпнутых из внешнего мира...». (27, с. 190-191).

Ритм и интонация стиха суть внутреннее движение речи, которое еще ярче можно пережить чувством собственного движения и таким образом активизировать, сформировать правильные, нужные движения. Стихи помогают ввести учащихся в первичные элементы речи - такие как слог и звук, рифма, такт и ритм. Чувствовать «шаг» ритма слогов ногами, переживать слоги в движениях кистей и пальцев рук - для ребенка истинное удовольствие. Это будит его интерес к звучащей речи.

«Шаг помогает артикулировать речь, понять ее всем существом в слогах, такте и ритме; шаг оживляет речь. Движения рук и кистей поясняют внутренние жесты речи, течение речи наполняется гармонией. Движение пальцев содействуют восприятию речи и развитию способности говорить» (27, с.27).

Такт, ритм, рифма - музыкальные элементы речи - способствуют формированию ощущения внутреннего центра человека, его «Я». «...Все то, что в сфере речи тяготеет к музыкальному (такт, ритм, рифма) способствует тому, чтобы «Я» правильным образом утвердилось в организме» (27, с.79).

«Слушая, мы учимся говорить, говоря - учимся дышать - и так вырастаем в разнообразное течение речи, в приемы рифмовки и те воздействия, которые оказывают поднимающиеся и падающие рифмы» (27, с. 140).

Теперь о темпе. «Ускорение речи всегда служит выражением того, что человеческое Я выходит из себя самого, самоудаляется в пространство. Замедление слов в драматической речи представляет как раз своего рода пребывание в самом себе; поэтому все то, что должно выразить приход в себя,

возвращение в сознание, все то, что выражает замкнутое в себе, связано с замедлением темпа» (27, с. 145).

В работе со словом также важно помимо активного проживания формы текста, как можно более доступно и ярко донести до детей его содержание, а также учитывать возраст ребенка.

«...В тот момент, когда ребенок начинает воспринимать образ, в нем просыпается интерес к языку. В первые семь лет жизни налицо интерес к жесту, к тому, что может быть выражено в движении, в возрасте же от 7 до 14 лет пробуждается интерес ко всему образному, а речь в высочайшей степени образна». (27, с. 13, 15).

У детей вплоть до девятого года жизни движения ног, пальцев, рук, сопровождающие речь, еще в основном следуют течению речи. Ритмически организованная речь оказывает упорядочивающее воздействие на деятельность конечностей. Детский возраст с присущим ему сангвиническим темпераментом жаждет этой формообразующей силы. Тут требуется терпеливое повторение занятий. А позже, примерно с 10 до 12 лет, пластические и музыкальные речевые упражнения должны способствовать расширению пространства речи и дыхания, и чем более оно расширяется, тем смелее душевная сила личности сможет проявиться в речи в «возрасте баллад» - в 13-15 лет. Так может здоровым образом раскрываться в речи все более усиливающаяся умственная жизнь, поддерживаемая собственной волей.

По мере подрастания детей своего класса учитель реально переживает вместе с ними то, как внешне-деятельный элемент движения в художественной речи, успокаиваясь, преобразуется во внутренний, исполненный воображения процесс душевно-духовной активности.

Безусловно, в занятиях с детьми, имеющими выраженные нарушения интеллекта, говорить о формировании речи можно лишь условно, по сравнению с формированием речи у так называемых здоровых детей, поскольку у детей первой категории речь либо отсутствует вовсе, либо неразвита. Здесь можно говорить о развитии речевой способности у частично говорящих детей и о формировании другого способа выражения себя у неговорящих детей, о способе коммуникации вообще какими-либо возможными средствами. При работе с такими детьми учителю важно и необходимо использовать выразительные, наполненные содержанием движения, жесты и вызывать у учеников «чувственную и волевою речь в области моторики» (то есть ответные жесты) (11, с. 116).

Мы подходим к вопросу о том, как дети, имеющие выраженные нарушения интеллекта, постигают обращенное к ним слово, какие чувства ребенка задействованы в этой работе и соответственно, с какими чувствами необходимо работать, чтобы активизировать в таком ребенке мыслительный процесс, гармонизировать и обогатить его эмоциональную жизнь,

способствовать выработке адекватного поведения, развивать работу воображения, фантазии, активизировать творческие силы, пробудить его индивидуальность.

Карл Кениг подчеркивает, что душевная жизнь человека, развитие его чувств и мыслительной деятельности зависят прежде всего от телесного опыта, от работы так называемых «нижних чувств», чувств физического тела - чувства осязания, чувства жизни, чувства собственного движения и чувства равновесия. В свою очередь, те или иные нарушения этой сферы влекут тяжелые последствия в развитии интеллекта. Работа педагога, строящаяся на воздействии художественного слова, тесным образом должна быть связана с развитием этих чувств.

О связи движения и речи Р.Штайнер писал: «...Если вы углубитесь в изучение этой взаимосвязи, если вы посмотрите, как в восходящем процессе формирования фраз ноги воздействуют на говорение, как в процессе артикуляции, т.е. внутреннего прочувствования структуры предложения, поднимается и входит смысловое содержание слов, - вы будете иметь во всем этом отображение того, как ритмические движения ног влияют на движение рук и кистей, которые носят более внутренний характер. А потому, если ребенок при ходьбе держится преимущественно прямо, в этом проявляется и телесная основа правильного членения речи при говорении. Конечно, эта основа имеет уже духовную природу, но проявляется в телесном. Иначе говоря, ребенок, двигая ногами, учится правильно строить предложения. Вы увидите: если у ребенка расхлябанная походка, он также не соблюдает и правильных интервалов между предложениями, и в его речи все сливается. А если ребенок не научится как следует гармоничным движениям рук, то и речь у него будет неблагозвучной, каркающей. И если вы не сумели добиться, чтобы ребенок ощущал жизнь в своих пальцах, то у него не возникнет и чувства того, как следует модулировать голосом при говорении» (27, с.36).

«Движения, - пишет Карл Кениг, - внутренне сопровождают процесс обучения хождению и речи ребенка. Бегание и прыганье, карабканье происходит с их помощью. Сюда относятся также письмо и чтение; ибо как могли бы мы осуществлять тончайшие движения руками, кистями рук и пальцами, если бы постоянно не обновлялось сознание положения руки, ведущей перо или карандаш? И как могли бы мы читать, если бы **чувство собственного движения** не передавало нам моторный образ фигур и букв?» (11, с.79).

Осознание собственной индивидуальности и отношений с окружающим миром связано прежде всего с **чувством осязания**, чувством собственных границ. «...То как Я проявляется в ходе жизни ребенка, является не следствием, но предпосылкой его телесного образа проявления. Это деятельность телесных

чувств в существенной степени определяет телесные отношения и их метаморфозы в детском возрасте, прокладывая тем самым путь к проявлению Я

...Осознание Я в собственном теле и жизнь посредством тела в окружающем мире могут быть подвержены всевозможным нарушениям. Все крутится вокруг вопроса об основе переживания собственных телесных границ». (11, с. 126).

Работа с чувством движения и равновесия связана с развитием мыслительной деятельности ребенка и жизнью представлений.

Какие ощущения возникают у нас благодаря **чувству равновесия**? Если мы обратимся к Рудольфу Штайнеру, мы получим следующий ответ: «подумайте о том, как мало мы... действительно ощущаем из того, что мы в равновесии находимся в мире. Как, собственно, ощущаем мы в душе переживания, полученные посредством чувства равновесия?... Мы ощущаем это как внутренний покой, который дает мне уверенность, что если я пройду отсюда туда, а не оставлю здесь то, что находится в моем теле, но возьму его с собой. И если я перелечу по воздуху, я останусь тем же самым. Это то, что нас делает независимыми от времени. Я не оставляю себя в сегодняшнем дне, и завтра я буду тем же самым. Эта независимость от телесности и есть переживание в душе чувства равновесия. Это ощущение себя как духовного существа» (11, с. 110).

Можно себе представить, что же чувствует ребенок, у которого нарушено это чувство, и как он нуждается в помощи, чтобы в полной мере ощутить себя человеком.

«Педагогические усилия при таких состояниях должны быть направлены на то, чтобы усилить душевное равновесие у этих детей. При этом большую помощь могут принести рекомендованные Рудольфом Штайнером упражнения в зеркальном рисовании. Упражнения, способствующие улучшению осанки, могут принести большую пользу; а также ходьба, бег, прыжки и ходьба по лестнице могут помочь ребенку с нарушениями письма преодолеть стоящие перед ним препятствия. Чем свободней он в своей подвижности, тем больше сил равновесия он может перевести в мыслительную область.

Жестикуляция отставшего в развитии ребенка не только скована, но и почти отсутствует: ему не хватает жестов, поскольку его чувство равновесия, большей частью, еще остается органически связанным и целиком должно находиться на службе прямохождения. Поэтому многие дети с нарушением развития испытывают затруднения в самовыражении и представлении того, что выходит за пределы их собственной ограниченности. Они иногда могут хорошо подражать, но представление это нечто иное, чем подражание, ибо оно требует творческого подхода, а не голой имитации. Драматические упражнения помогают нуждающимся в душевном уходе детям, которые должны

осуществить метаморфозу чувства равновесия в жесты, научиться более свободно представлять себя». (11, с. 120-121).

1.5. Путь слова к детскому восприятию. Дополнительные средства воздействия.

Воздействие слова в работе с детьми тесно связано с игрой и занятиями искусством, так как это те области человеческой деятельности, которые помогают ярко и доступно создать нужные художественные образы, способствующие развитию воображения, включают многие органы восприятия и сферы чувств и в которых в полной мере раскрывается и взрослый, и ребенок.

Понятием «игра» объединены самые разнообразные проявления активности ребенка, которые различаются прежде всего характером действий и их направленностью, - это игры дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые, театрализованные, строительно-конструктивные, музыкальные и другие (1).

Понятие «литературная игра» может объединять все виды игровой деятельности, но в контексте определенного сюжета (будь то произведение фольклора, любое литературное произведение прозаического и поэтического характера или специально смоделированная, сочиненная «под ребенка» история).

Так как у детей, имеющих выраженные нарушения интеллекта, игровая деятельность либо отсутствует, либо представлена в узкой, примитивной форме, ситуация игры задается педагогом. Каждое занятие имеет свои цели и задачи, в результате решения которых ребенок не только получает необходимое ему педагогическое воздействие, но и учится играть. Возраст активной игры для нормально развивающихся детей - от 3 до 7-8 лет. У детей с глубокими нарушениями развития период активной игры, как правило, не прожит полноценно, и компенсирующая в этом смысле деятельность для таких детей целительна.

Занятия литературной игрой проводятся с привлечением многих видов художественной деятельности, включают в себя и «чистую» работу с текстом, с речью (прочитывание, слушание историй), и театрализованное обыгрывание, и игру с куклами, и прорисовывание образов, и музыкальное и двигательное обыгрывание.

В психолого-коррекционно-педагогической работе с детьми, имеющими нарушения развития и отклоняющееся поведение, в отечественной и зарубежной практике накоплен большой опыт. «Литературная игра» - это емкий, целостный курс, имеющий приемы и подходы, общие со следующими направлениями психокоррекционной работы.

Речевая терапия (Н.Самохина, В.Загрядская)- направление работы с речью, имеющей своей целью силой звуков содействовать интеграции деятельности всех сфер человеческого существа - мыслительной, эмоциональной, волевой.

К этой области близко примыкает **эвритмия** - направление, разработанное Р.Штайнером и его последователями (Laut - uerhythmic Kours). О действии эвритмии К.Кениг писал: «Эвритмия и лечебная эвритмия - это прекраснейший инструментарий для оживления чувства собственного движения. Ибо эвритмические формы движения несут в себе характер речи и музыки, и потому по своей сущности они родственны всякой моторике. Эвритмия - это истинная учительница чувства собственного движения, и об этом в лечебной педагогике никогда нельзя забывать. Никакая гимнастика не может заменить того, что может сделать эвритмия для пробуждения мускульных ощущений и двигательных восприятий» (11, с.88).

Сказкотерапия - метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром. К сказкам обращались в своем творчестве известные зарубежные и отечественные психологи: Э.Фромм, Э.Берн, Э.Гарднер, А.Менегетти, М.Осорина, Е.Лисина, Е.Петрова, Р.Азовцева, Т.Зинкевич-Евстигнеева и др. (21,с.201).

Продолжает это направление **библиотерапия** - специальное коррекционное воздействие с помощью чтения специально подобранной литературы в целях нормализации или оптимизации психологического состояния человека, отличающееся своей направленностью на те или иные психологические процессы, состояния, свойства личности (А.М.Миллер).

Сочинение историй, рассказов. Эта методика используется «для оживления чувства клиента, вербализации образов, ассоциаций, символов, имеющихся у клиента, для того чтобы претворить внутреннее беспокойство в конкретный образ и вдохновиться в творчестве. Этот метод может использоваться как в индивидуальной, так и в групповой работе. Используя групповую форму работы, психолог должен учитывать готовность клиента чем-то искренне творчески поделиться в группе. Литературное сочинение координирует, дисциплинирует ум и руку; воображение используется клиентом в созидательной форме, а не в виде грез и фантазий. Написанное сочинение рассматривается в одном ряду с сочинениями других клиентов, в результате происходит обогащение» (21). Р.М.Стиртцингер в 1983 г. предложил метод «общего сочинения историй» ребенком и взрослым. Этот метод использовался им для того, чтобы помочь ребенку найти адекватные способы разрешения конфликтов, вызывающих нарушения поведения ребенка дома и в школе.

Психодрама - это метод групповой работы, представляющий ролевую игру, в ходе которой используется драматическая импровизация как способ

изучения внутреннего мира участников группы и создаются условия для спонтанного выражения чувств, связанных с наиболее важными для человека проблемами. Психодрама основана на игровом принципе.

В своей методике Я.Л. Морено исходил из того, что человек обладает естественной способностью к игре и, исполняя различные роли, получает возможность экспериментировать с реалистичными и нереалистичными жизненными ролями, творчески работать над собственными проблемами и конфликтами.

В психодраме человеку предлагается роль героя в игре, содержание которой сосредоточено на его проблемах. Таким образом, он может свободно выражать свои чувства в направляемых психологом импровизациях, а другие актеры исполняют роли главных персонажей его реальной жизни. Участники сеанса внимательно следят за событиями и соотносят происходящее на сцене со своими собственными затруднениями.

Цель психодрамы - диагностика и коррекция неадекватных состояний и эмоциональных реакций, их устранение, отработка социальной перцепции, углубление самопознания.

К этому направлению тесно примыкает *драматерапия*, успешно используемая в работе с детьми, имеющими нарушения в развитии и поведении, в системе лечебной педагогики. Задача данного направления подобрать «под участников» спектакля роли, в которых бы они «работали над своими проблемами», так как «кто-то слишком сильно живет в голове, кто-то - односторонне в теле. У одного недостаточно развита жизнь чувств, у другого она носит сумбурный характер - все это находит выражение в речи ребенка. Один слабо ориентируется в пространстве, другой пассивен в воображении. Все эти и другие односторонности могут быть сглажены и выравнены на занятиях драматическим искусством» (29).

Куклотерапия - частный метод арттерапии. В качестве основного приема коррекционного воздействия используется кукла как промежуточный объект взаимодействия ребенка и взрослого (психолога, воспитателя, родителя).

Куклотерапия широко используется для разрешения интра- и интерперсональных конфликтов, улучшения социальной адаптации, при коррекционной работе со страхами, заиканием, нарушениями поведения, а также для работы с детьми, имеющими эмоциональную травму.

Игра с куклой - это тот мир реальности, в котором живет ребенок. Куклотерапия позволяет объединить интересы ребенка и коррекционные задачи психолога, дает возможность самого естественного и безболезненного вмешательства взрослого в психику ребенка с целью ее коррекции или психопрофилактики. Используется этот метод в целях профилактики дезадаптивного поведения. Коррекция протестного, оппозиционного,

демонстративного поведения достигается путем разыгрывания на куклах в паре с родителями или сверстниками типичных конфликтных ситуаций, взятых из жизни ребенка.

Возможны индивидуальная и групповая формы куклотерапии. Куклотерапия популярна как в зарубежной (Ф.Зимбардо, 1991), так и отечественной практике коррекционной работы (И.Г.Выгодская, 1984; А.И.Захаров, 1986; А.Спиваковская, 1988, и др) (21).

Психогимнастика (Г.Юнова) - как метод, при котором участники проявляют себя и общаются без помощи слов, может иметь широкое и узкое значение. Психогимнастика в узком значении понимается как игры, этюды, в основе которых лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе. Такого рода психогимнастика направлена на решение задач групповой психокоррекции: установление контакта, снятие напряжённiе, отработку обратных связей и т.д.

В широком смысле психогимнастика - это курс специальных занятий, направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики человека, как познавательной, так и эмоционально-личностной сферы.

М.И. Чистякова предложила методику, названную ею также психогимнастикой, ориентированную на детей младшего возраста. В одноименной книге представлен систематизированный набор этюдов и игр, направленных как на развитие у детей различных психических функций, так и на обучение элементам саморасслабления и умения выражать различные эмоциональные состояния (21).

Изотерапия - область арттерапии, давно используемая в психокоррекционной практике с 30-х годов, также успешно применяется в лечебной педагогике. Основанная на цветовой теории Гете, использует влияние цвета на эмоциональную сферу человека. Успешно применяется в работе с детьми, имеющими эмоционально-волевые расстройства.

Особая область рисования - **рисование форм** (как предмет введен Р.Штайнером в программу вальдорфских школ). Впоследствии рисование форм стало успешно применяться и в лечебной педагогике (О. Шифер). Использует действие ритма и направления движения линии для коррекции эмоционально-волевых расстройств у детей.

Игровая терапия - метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. В основе различных методик, описываемых этим понятием, лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности. В современной психокоррекции взрослых игра используется в групповой психотерапии и социально-психологическом тренинге в виде специальных упражнений, заданий на невербальные коммуникации, разыгрывание различных ситуаций и др. Игра способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает

напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий.

Психокоррекционный эффект игровых занятий у детей достигается благодаря установлению положительного эмоционального контакта между детьми и взрослыми. Игра корригирует подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, расширяет способности детей к общению, увеличивает диапазон доступных ребенку действий с предметами. (21, с. 126-127).

ГЛАВА 2. Практическая часть

В школе для детей с множественными нарушениями развития мне доверили класс детей 11-13 лет. Со всем классом (8 человек) я должна была заниматься чтением (1 раз в неделю продолжительностью 45 минут) и индивидуально (4 детей, 1 раз в неделю) - в рамках театральной мастерской-формированием эмоций в контексте игры. Это группа детей, имеющих различные особенности в развитии: органические нарушения деятельности центральной нервной системы с глубокой умственной отсталостью и моторной расторможенностью, психические нарушения (ранний детский аутизм), отягощенный истерическими проявлениями, нарушениями в ощущении пространства. Речь либо отсутствует, либо развита на уровне произнесения отдельных звуков, слогов, коротких слов. Сидеть, слушать, смотреть в книгу могут немногие (из 8 человек, пожалуй, двое). Имея опыт преподавания литературы в общеобразовательной школе (с 5 по 9 класс), я понимала, что занятия чтением с такими детьми, безусловно, должны иметь определенные особенности. Чтобы удерживать внимание, пробуждать интерес детей, направлять их активность в связи с поставленными педагогом задачами, форма проведения занятий должна быть динамичной, с переключением на различные виды деятельности. Так я подошла к термину «литературная игра» - проигрывание, проживание текстового материала с применением различных вспомогательных средств посредством всех органов чувств ребенка, включая движение.

2.1. Особенности проведения групповых и индивидуальных занятий

Организация пространства. Желательно проводить занятия в небольшом помещении, где освещение (окна) находилось бы сзади или сбоку от сидящих детей. Рассаживание детей - полукругом, амфитеатром. Педагог сидит перед детьми и в то же время включен в общую цепочку. Перед детьми (за спиной педагога) может находиться доска или большой щит с листом белой или черной бумаги, на котором может происходить действие истории. В стороне от педагога может находиться закрытый стол с подсобными средствами (рисунками, фотографиями, музыкальными инструментами, книгами), лежащими так, чтобы не отвлекать внимание детей от рассказа.

Создание атмосферы. Атмосфера - это прежде всего ритуал. Например, одни и те же слова встречи и прощания друг с другом и с книгой, зажигание свечи, особое отношение к тишине. Это и особое отношение к книге. Книги на занятиях могут быть разными - большими, с яркими, понятными иллюстрациями, и «старыми», толстыми, «мудрыми», совсем без иллюстраций, содержание которых рождается из затейливых построений букв и строк. Дети могут рассматривать архитектуру книжной страницы, а иллюстрации придумывают самисловом, звуками, красками. Дети должны понять, что книга - не предмет для выдергивания бумаги, а собеседник, друг. Атмосфера - это особое переживание событий «вместе», в группе, где один «заражается» от другого, реагирует на другого, выражает недовольство, если кто-то мешает.

Атмосфера рождается прежде всего учителем, его способностью увлечь, «заразить», пережить материал. Уроки чтения с особыми (да и с любимыми) детьми - это прежде всего «пропускание» педагогом литературного материала «через себя», через свой эмоциональный мир. Путь к душевному миру особого ребенка лежит не столько через интеллект, способность формировать понятия, улавливать содержание материала, сколько через «улавливание» атмосферы, тонких душевных движений, восприятие формы - звучащего слова, жеста, высоты и окраски звука голоса, увиденной линии или цветового пятна, ритма звучания и паузы.

Подбор материала. Программа построена с учетом программы по литературе в вальдорфской школе и особенностей подросткового периода. 12-14 лет для молодого человека - это период «выпадения из детства», отчуждения от прежних авторитетов. Это нахлынувшие, незнакомые донные чувства, которые диктует природа, зарождение собственного внутреннего мира, драматические переживания при столкновении с реальной жизнью, рождение собственных суждений, выбор критериев и ценностей. Для детей с выраженными нарушениями интеллекта этот период особенно сложен, так как отсутствует контроль со стороны интеллекта, а неуравновешенность в сфере эмоциональной жизни усиливается и переживаниями от перемен в жизни физического тела.

Для занятий подбирается текстовый материал, содержащий драматические ситуации, контрастные, яркие характеры, где бы дети могли ощутить богатые переживания, узнать свои беспокойства и страхи и справиться с ними. В программе - народная и литературная сказка, мифология, басни, звуковая поэзия и проза, построенная на обыгрывании звуков; классическая поэзия времен года, формирующая эстетическое чувство. Тематически материал подбирается и с учетом календарных ритмов («зимние», «осенние» произведения).

Создание формы. Кроме чтения текста первоисточника с книгой в руках это и поиски нужной формы изложения: пересказ, адаптация, переписывание в

особой, ритмизированной форме. Стихотворная форма способствует включению внимания, «нагнетание» глаголов в тексте активизирует область воли, прилагательных - добавляет «воздуха», «красоты», качественных оценок в содержание, активизирует область эмоций; использование повторов ритмизирует речь, использование аллитераций действует целительно на общее состояние класса (элементы эвритмии и речевой терапии).

Принцип диалога. Занятия желательно строить так, чтобы постоянно апеллировать и ко всему классу, и к индивидуальности ребенка, активизировать интерес, внимание, периодически предлагать выбор того или иного действия. (Дети сравнивают картины природы, выбирают нужные персонажи из предложенных, выходят к доске, чтобы помочь нарисовать иллюстрацию к сказке, показать действие с куклами на столе, озвучивают действие, показывают движения.) Через движение мы проживаем эмоциональное, содержательное пространство литературного произведения и собственного тела.

Вспомогательные средства. Постигать и переживать истории нам помогает музыкальное, звуковое сопровождение, рисование цветными мелками на доске или в альбоме, драматизации с помощью цветной аппликации, подкрепление реальными зрительными образами на фотографиях и рисунках, бытовые предметы. (Например, при чтении сказки Г.Х.Андерсена «Снежная королева» были использованы цветные ткани теплых и холодных тонов, куклы, живые цветы, огонь - свеча, лед).

Ритмизация занятий. Каждое новое произведение мы проживаем, как правило, на трех (может быть и больше - в зависимости от объема) занятиях.

1 занятие - Знакомство. Введение в контекст нового произведения, контекст определенной культуры. (Например, знакомство с культурой Египта, Греции - при чтении египетской или греческой мифологии, Руси - при чтении русских сказок или былин.) Прочитывание текста с книгой в руках, про сматривание иллюстраций.

2 занятие - Воспоминание прочитанного. Пересказ, «рассказывание» на доске с привлечением помощи детей. Повторение наиболее сложных моментов.

3 занятие - Закрепление. Рассказывание с детьми на доске или драматизация с куклами на столе. Рисование в альбомах (с помощью ассистентов) наиболее ярких и символических образов истории с использованием элементов рисования форм, символов и пиктограмм. (Например, цветок, из которого родилась Дюймовочка, - гармоническая восьмерка, Змей Апоп - ритмическая синусоида, солнце - спираль внутрь и наружу, улыбающееся и плачущее лицо - Руко-

дельница и Ленивица из сказки В.Одоевского «Мороз Иванович».)

В перерывах между произведениями проводится занятие с использованием звуковой и классической поэзии (К.Бальмонт, А.Фет, Ф.Тютчев, А.Блок, И.Бунин, С.Есенин, Д.Хармс, А.Введенский, И.Токмакова, А.Усачев, С.Козлов и др.)

Основной целью **индивидуальных занятий** с детьми являлась работа с эмоциональной сферой. Часто мы не можем сказать, какой отклик рождает в душе ребенка с выраженными нарушениями интеллекта сказанное слово, проявленный жест, какое-либо событие. Педагог наблюдает чаще неадекватную реакцию ребенка. Воздействие на эмоциональный мир происходит через все органы чувств - слух, зрение, осязание, обоняние, благодаря способности двигаться и воспринимать движение, способности осмыслить то или иное явление или событие. Поэтому особо актуальной остается задача включения работы всех органов восприятия ребенка и гармонизации их работы. Но и помимо общих задач, названных ранее, в индивидуальной работе ставятся задачи, связанные с особыми нарушениями в развитии каждого ребенка.

Подбор материала совершается «под ребенка», с учетом его проблем («лечащее со-держание»), чтобы можно было проработать задачи ребенка на данный момент, справиться со страхами, тревогой, затруднениями, показать модель желаемой ситуации, проиграть ее в истории и в жизни.

Звуковой материал («лечащая форма») строится на тех звуках, работа с которыми способна либо «растворить» негативные эмоции и буйное поведение («Л», «М»); зацикливания; либо привести к ощущению центра, собиранию, сосредоточению, ощущению своих границ («Б», «С»), наладить ровное дыхание («А», «И», «М»); возбудить активность, стимулировать волю («Р»); усилить «низ», ощущение ног, тяжести, земли («Д», «К»).

- Ход занятия.**
1. Ритмическая часть. - Ритмические упражнения с использованием стихотворных произведений.
Выстраивание «ритма общения», налаживание общего дыхания. Работа с чувством осязания и движением, (лево-право, верх-низ), работа с изменением ритма. Пальчиковая разминка.
 2. Рассказывание историй. - Слушание, просматривание иллюстраций, проигрывание, проживание реальных ситуаций из жизни ребенка (дома, в школе, на улице).
 3. Рисование. - Прорисовывание образов или сцен из сказки истории. Срисовывание, закрашивание.
Рисование форм в контексте истории.

Средства. Использование кукол, образных картинок, фотографий, иллюстраций, бытовых предметов; музыкальных

инструментов; пластических материалов - глины, пластилина; любого природного материала.

2.2. Из опыта проведения групповых и индивидуальных занятий

При проведении **групповых занятий** были замечены определенные трудности и положительные моменты. Так, на создание атмосферы влияет кроме перечисленных условий и реальное состояние детей. Особое возбуждение кого-либо из учеников, громкие звуки, выкрики, движение мебели, - все это может повлиять на настроение «благоговейного внимания» и даже разрушить его. В этом случае приходится делать акцент на выстраивании отношений с «буйным» ребенком или в критической ситуации с помощью ассистента на время вывести его из класса, так как его поведение негативно сказывается на состоянии других детей и проведении урока.

Работая с группой, необходимо помнить об особенностях нарушений каждого ребенка. Дети с ослабленным слухом требуют более четкого и громкого проговаривания текста. У кого-то могут быть проблемы с просматриванием дальнего поля, их приходится подводить к доске чаще. Детям с ослабленным зрением требуется больше времени на просмотр. При рисовании образов в альбомах детям также требуется разное количество времени. Но все эти трудности помогают нам при воспитании социального чувства: дети учатся терпению, учатся жалеть других, помогать, радоваться за других.

Большим помощником в объединении «разных» детей может быть коллективное действие - например, общее озвучивание сюжета (при имитации топота копыт ритм сбивается, если кто-то не подхватил; при создании картин природы с помощью музыкальных инструментов можно заметить, как разнообразно у каждого получилось); поочередное просматривание рисунков каждого перед всем классом.

Важно обращать внимание на выбор дистанции между учениками и учителем и, соответственно, на ощущение границ каждым ребенком. Дети и учитель должны быть включены в общую цепочку (имитация круга, когда мы беремся за руки) и в то же время не перекрывать, не нарушать пространство друг друга, так как есть дети, особенно чувствительные к этому.

В разговоре с детьми очень важно предвосхищать сказанное слово нужным жестом и вызывать детей на ответные жесты, если они не могут говорить. Как это ни парадоксально звучит, инфляция слов не принесет пользы,

а вызовет у детей лишь раздражение и усталость. В ритме речи учителя важно соблюдать свободное дыхание и всегда помнить о паузе.

Хочется сказать об одном из главных принципов в работе с такими детьми - о принципе наглядности. Многим детям с выраженными нарушениями развития интеллекта трудно обобщать, понимать символы. Им понятны и близки больше конкретные изображения (рисунки, фотографии). И потому как можно более красочными и выразительными должны быть образы мифологии и сказки (мне приходилось прибегать к помощи художника). Но и эти образы можно приблизить к детскому восприятию с помощью знакомых ассоциаций (бог Гелиос -солнце: картины восхода и заката солнца в природе; Адонис - возрождающаяся природа : картины весны, почки на ветках, молодая трава; бог Аполлон - покровитель искусств и культуры: на уроке лира, флейта, краски и кисти; Снежная Королева - царство холода, себялюбия и одиночества: лед и снег).

Еще об обобщении. Прорабатывая особо трудный эпизод произведения или ситуации, важно в течение занятия возвращаться к итогу истории, к ее целостному восприятию, вспоминать весь сюжет и мораль, чтобы дети внутренне «держали» логику истории, ее образ, «архетип».

И как вытекающее отсюда - великое воздействие ритма: повторение, ритуализация организует деятельность как одного ребенка, так и всей группы. Если на первых занятиях (когда мы находились в стадии знакомства и выработки общего языка) с большим трудом удавалось добиться во время 30-40 минут хотя бы 3-5 минут «благоговейной» работы, то к концу учебного года ритм в организации занятий сделал свое великое дело: особая тишина и ожидание перед зажиганием свечи и приветствием, перед моментом открывания книги, перед поднятием «занавеса» во время драматизации, перед последним звонком колокольчика.

В любой истории очень важно опираться на интересы детей, на уже знакомые и понятные им вещи. Момент узнавания приносит большую радость детям и вызывает еще больший интерес к занятиям. Например, специально для Наташи Б. , учитывая ее любовь к бытовым вещам, среди декораций были вывешены «вещи» Мороза Ивановича (сказка В.Одоевского «Мороз Иванович») - вязаные штаны, рубашка, которые должна была чинить Рукодельница; «на полу» лежала тряпка для уборки, в углу стояла маленькая метелка. Иголку с ниткой дети могли взять в руки сами и ощутить, насколько она острая. Во время рассказа можно обыграть ту или иную знакомую ситуацию в школе, чтобы дети увидели себя со стороны; вплести в сюжет запомнившиеся события, пережитые ребенком дома.

Я считаю занятие удавшимся, когда нам вместе удастся пережить момент «чуда», сюрприза, удивления - будь то новая, незнакомая история, успехи кого-то из детей (например, все дети нарисовали в альбоме тюльпан к сказке

«Дюймовочка», а у Димы С. получился ирис), «волшебные вещицы», растаявший на уроке снег, необычная матрешка, из которой родился Илья Муромец; живые цветы в саду у Кая и Герды.

Ритм **индивидуальных занятий** позволяет находиться в контексте определенной истории или ситуации (и соответственно решать нужные задачи) столько времени, сколько необходимо ребенку, чтобы ее освоить. Индивидуальные занятия проводились в течение учебного года дополнительно к занятиям чтением. Помимо выполнения общих задач и задач, поставленных к каждому занятию, приходилось так или иначе принимать во внимание реальное состояние ребенка «на сегодня» и работать с этим.

Ваня Н., 1988 года рождения, обратился в Центр лечебной педагогики в 1998 г. с диагнозом «ранняя детская шизофрения». В нашей школе учится с сентября 1999 года. Крупный, тяжелый мальчик. Движения скандированные, негибкие, имеет нарушения в ощущении пространства. Мелкая моторика достаточно развита, но используется больше для манипуляции предметами, чем для продуктивной деятельности, причем задействованы чаще кончики пальцев, чем вся ладонь. Речи нет, часто издает ритмичные, утробные, щелкающие звуки. Отмечаются разнообразные моторные стереотипии, вокализации, аутостимуляции. Жестами не пользуется, обращенную речь практически игнорирует. У мальчика имеются страхи замкнутого, неосвоенного, нижнего пространства, страхи новой ситуации. Ваня не стремится их преодолевать, отказывается действовать в такой ситуации - в глазах паника, цепляется за взрослого. Эмоциональная сфера небогатая, ограничена проявлениями радости, расстройства, не всегда объяснимыми внешними причинами. Часто демонстрирует безучастность к происходящему, самодостаточность. Выражение лица застывшее, взгляд устремлен «в никуда». Со взрослыми общается через нарушение правил (криком), вызывая ответную реакцию. Детей чаще использует для достижения своих целей, а не для общения. Играет один - выкладывает на полу из кубиков и дощечек конструкции в определенном порядке, дома играет с водой -наполняет различные емкости. На занятиях агрессии и самоагрессии не проявляет, но делает это дома, когда добивается своего.

Основные трудности в обучении Вани связаны с тем, что его контакт с людьми остается формальным, не развивается. Не развивается социальная и учебная мотивация. Мальчик ориентирован больше не на результат, а «на процесс». Однако когда заинтересован, проявляет хорошее понимание речи и смекалку. На настоящий момент может классифицировать предметы по цвету, форме, освоил простейшие смысловые классификации, числа в порядке до четырех.

В занятиях *литературной игрой* были поставлены задачи: налаживание коммуникации; выработка свободного внутреннего дыхания, уравновешенности; прослеживание причинных связей, понимание; формирование мотивации, организующей воли, активности, включение в совместное действие; работа с социальным чувством, обогащение адекватными эмоциями; работа с чувством осязания, с ощущением пространства.

Прежде всего важно было наладить язык коммуникации с Ваней. Ваня «прощупывал» нового человека, пытался мной манипулировать, вскакивал и хотел уйти сразу после начала занятий, искал ему одному известные тактильные ощущения, поглаживая и щупывая ладони, или был «непроницаемым», безучастным.

Со стороны педагога речевое обращение подкреплялось жестами: указательным приглашающим, объясняющим. Важно было добиваться от Вани ответного жеста приветствия и прощания: вместе с произнесением слов «здравствуйте» и «до свидания» простукивать по ладоням педагога соответствующее количество слогов. Постепенно по мере знакомства Ваня стал видеть во мне партнера, «собеседника», очень медленно, но все же стал включаться в ритмические упражнения. Ритм и ритмические упражнения стали первыми и главными шагами к взаимодействию, коммуникации с Ваней.

В *ритмической части* помимо проработки областей пространства (верх-низ, лево - право, впереди - сзади) акцент делался на упражнениях на взаимодействие («вопрос - ответ»: поочередное прохлопывание, «диалог» палочками, песенки с поочередным простукиванием фраз). Прорабатывались гласные «И», «А», «О», стимулирующие внутренние переживания; согласные «Р», «Л», «М», стимулирующие активность, свободное дыхание. Из стихотворных ритмов предпочтение отдавалось ямбу как ритму, побуждающему к действию, «выходу наружу». К концу учебного года Ваня стал довольно активно участвовать в ритмической части, повторяя за педагогом движения и ритм, в общении появился диалог («разговор палочками», переключивание предметов «тебе - мне» со стихотворением). Под ритмический рисунок Ваня стал совершать произвольные движения руками, ногами, все более активно осваивать верхнее и нижнее поле.

«Истории на теле» (работа с чувством осязания) Ваня сначала не принимал, отталкивал мои руки, вскакивал. Сейчас мы рассказываем небольшую историю с массажным мячиком, прорабатывая руки, спину, лицо. Мальчик участвует в упражнении с удовольствием.

Поскольку трудно было выяснить интересы Вани (кроме пристрастия к сладкому, игр с водой и выкладывания дорожек) - в *содержательной части* я также решила положиться сначала на форму (динамичные стихи, недлинные сказки и мифы с ритмичным сюжетом, с повторениями, последовательным появлением героев - из английского фольклора, стихи Н.Успенского и др.), а

потом уже на содержание (мифы Древней Греции о подвигах Геракла, Тезея, Прометея, где воспеваются мужество, внутренняя стойкость, способность к самостоятельному решению). В контексте рассказываемой истории Ваня сначала совсем не участвовал. К четвертому повтору (и показу куклами) стал доставать кукол из мешочка и расставлять по порядку, убирать в обратном порядке, правильно показывать где кто. Стал проявлять удовольствие, когда в чем-то успешен (долго не хочет расставаться с куклами, с альбомом). При знакомстве с культурой Греции стал рассматривать иллюстрации в книге, заинтересовался темой «дом». На предложенные педагогом темы «армия», «греческое оружие», «состязания, спорт» не отреагировал, возвращался к иллюстрациям по теме «дом»- это было знакомо. Греческий дом мы потом долго прорисовывали в альбоме.

В *иллюстративной части (рисование)* сначала также не участвовал. Мелок или карандаш использовал не по назначению. Но если у Вани случалось настроение порисовать, то собственные движения были интенсивны и хаотичны, он мог нарисовать спонтанно очень быстро окружность, условно закрасить небольшую поверхность. С сопровождением педагога стал держать мелок и повторять ритмичные формы (синусоида-последовательное, ровное движение; спираль движением внутрь и наружу - имитация вдоха и выдоха, обращение к себе и ко внешнему миру; гармоническая восьмерка - гармоническое отношение пространства верха и низа, лева и права, переходящих друг в друга через середину). Потом обводил формы самостоятельно. Стал участвовать в рисовании образов (греческий щит, картины природы).

Все так же актуально для Вани остается многократное повторение того или иного сюжета или действий, работа со словом, ритмом и движением, прослеживание причинных связей, упражнения на социальность, обогащение эмоциями на ярком, драматичном литературном материале. Мальчик практически перестал кричать на уроке, начинает включаться в работу, понимать речь, выполнять инструкции педагога, получать и выражать удовольствие от занятий. Благодаря совместным усилиям многих педагогов в педагогической карте мальчика появилась запись: «...у Вани отмечается выраженная положительная динамика в социализации и познавательном развитии. Он стал более управляемым, быстрее адаптируется к новому, освоил первые символы, лучше воспринимает обращенную речь».

Наташа Б., 1989 года рождения, обратилась в Центр лечебной педагогики в связи со множественными нарушениями (органическое поражение центральной нервной системы, нарушения зрения и слуха, интеллектуальная недостаточность, аутизм). Поступила в школу в сентябре 1998 года. Физически достаточно развитая для своего возраста девочка. Движения скандированные.

Ходит раскачиваясь влево-вправо на почти прямых ногах, голова опущена. Однако на уроках физкультуры и по собственной мотивации может двигаться довольно ловко и быстро. У девочки много аутостимуляций и моторных стереотипии: громко дышит, машет руками, гудит, скрипит зубами, переступает с ноги на ногу. Стереотипии и аутостимуляций усиливаются, когда у Наташи нет интереса к окружающему. В связи с ранним половым развитием на фоне слабого самоконтроля появились выраженные сексуальные влечения. Достаточно адекватно проявляет радость, горе. Иногда начинает смеяться без видимой причины, как будто что-то вспоминая. Может пожалеть, посочувствовать, но делает это редко. После конфликта идет мириться. Часто проявляет упрямство. В гневе может проявлять выраженную физическую агрессию. Речь практически отсутствует. В отдельных ситуациях может произнести «ай-ай-ай», «да», пользуется жестами, понимает некоторые жесты.

Наташа имеет успехи в интеллектуальном развитии. Классифицирует предметы по смыслу, по цвету и форме, прослеживает последовательность простых по смыслу сюжетных картинок, освоила несколько букв и глобально несколько слов, знает цифры в порядке пяти, решает несложные примеры. Развита подражательная деятельность. Девочка успешно участвует в коллективных играх, исполняет роли в театральных постановках; накрывает на стол при стимуляции со стороны педагога; может срисовать несложное изображение, успешно работает в мастерских: столярной, швейной, керамической. Имеет довольно развитую мелкую моторику. Наташа способна делать что-либо по образцу, однако смысл деятельности остается ей недоступен, учебная деятельность не имеет развития.

Основные трудности в обучении связаны со слабым интересом к социальному окружению, что мешает развитию мотивационной и познавательной сферы, формированию самостоятельной деятельности. Сенсорные нарушения, ослабленные слух и зрение, вспышки агрессии, сексуальные влечения при слабом самоконтроле также тормозят процесс обучения и социализации.

На занятиях *литературной игрой* ставились следующие задачи: работа с социальным чувством, снятие агрессии, воспитание доброжелательности, способности жалеть, желания помочь; контроль над эмоциями; стимуляция работы органов восприятия.

В *ритмической части* проводились упражнения на освоение пространства (верх-низ, лево-право, впереди-сзади), упражнения на взаимодействие. Девочка сразу подхватывает ритм, выполняет (подражая) нужные движения, запоминает ритмический рисунок, взаимодействует с педагогом («вопрос-ответ»). Но однообразные, интенсивные ритмические движения (сильные удары по столу, по рукам педагога) могут вывести Наташу из себя, спровоцировать приступ агрессии. Учитывая яркую эмоциональную

неустойчивость девочки, мы двигались под стихи, построенные на звуках «М» (тягучесть, мягкое взаимодействие с окружающим миром), «Л» (легкость, воздушность, легкое дыхание), «С» (качество края, ощущение своих границ) и отрабатывали гласные, стимулирующие пробуждение внутренних переживаний: «А» (открытость), «И» (распрявление, светлое начало), «У» (гармонизирующий, дисциплинирующий звук), «О» (объединяющий, дающий качество ощущения собственного внутреннего пространства).

Наташа часто вызывает окружающих на сильные тактильные ощущения, испытывает недостаток в тактильном опыте. Поэтому в программу занятия пошла «сказка на теле» с проработкой массажным мячиком рук, плеч, спины, лица. Причем силу нажима Наташа четко контролирует ответной реакцией. Также проводились пальчиковые игры, в которых девочка прекрасно ориентировалась.

В *содержательной части*, с учетом того, что подражательная способность у девочки хорошо развита, мы выбрали для занятий «истории из жизни», на которых можно было бы Наташе учиться помогать по дому, адекватно вести себя на улице и в школе, разыгрывали их в игре с куклами. Читали и проигрывали сказки, в которых звучит тема помощи близким, тема самоотверженной любви и преданности («Золушка» Ш.Перро, «Мороз Иванович В.Одоевского, «Снежная Королева» Г.Х.Андерсена). В контексте этих историй Наташа реально помогала в столовой: подметала, мыла пол, стирала салфетки. Так как многие эпизоды на уроках чтения для Наташи были трудны, приходилось прорабатывать их на индивидуальных занятиях. Девочке более понятны простые, бытовые вещи, не сложные по сюжету истории, реальное действие. Она охотно участвует в тех занятиях, которые ей предлагаются, но долго заниматься одним не может, начинает гудеть, раскачиваться. Охватить общий смысл сказки девочке сложно, как и общий смысл какой-либо деятельности. Поэтому для нее важно в контексте небольшой истории переходить от эпизода к эпизоду, выстраивать общую логику «что за чем», предлагать смену деятельности в одном смысловом контексте.

В *изобразительной части* мы не только рисовали в альбоме образы и символы из сказок, но и лепили из пластилина «огород Золушки», делали упражнения на симметрию с помощью цветной аппликации; изображали формы синусоиды (иголка и нитка Золушки) и спирали (дорога во дворец и домой).

Приступы агрессии у Наташи не прекратились, но она стала с большим интересом относиться к учебной ситуации, эмоционально стала более отзывчивой, «теплой», охотно помогает в школе «по хозяйству», стала проявлять (хотя и слабые) контакты с другими детьми (не хочет сидеть одна, возвращается в круг).

Вика Б., 1990 года рождения, обратилась в Центр лечебной педагогики в 1998 году в связи с задержкой психоречевого развития. Поступила в школу в сентябре 2001 года. Физически крупная, развитая девочка. Движения скованные, тяжелые, полные ноги и маленькие вялые руки. На занятиях физкультурой Вика очень медленна и неловка, хотя по внутренней мотивации может иногда быстро подбежать к кому-либо, попрыгать на батуте. Выраженные проблемы с мелкой моторикой. Часто без цели «курсирует» по комнате, хватает попавшиеся ей на глаза карандаши, палочки, восковые свечи, грызет их, крутит, ломает.

Имеет зрительные, моторные аутостимуляции. Постоянно вокализует. Произвольное внимание неустойчивое, легко отвлекается, за ходом урока практически не следит, снижена работоспособность, часто бывает вялой, сонливой. Но если перед занятием поиграть с Викторией в эмоционально окрашенные игры с тактильным контактом, ее активность и работоспособность возрастают.

Часто на лице у девочки гримаса недовольства. Может ущипнуть за руку, проявляя скорее недовольство, чем агрессию. Достаточно адекватно проявляет чувство радости; чувство стыда, жалости не развито. Может контактировать с детьми и взрослыми, подходить к ним, брать за руки, заглядывать в глаза, забираться на колени ко взрослым, обнимать. Утратила речь в раннем возрасте. Практически не говорит. Редко у Вики «вылетают» отдельные слова по ситуации («дай», «спасибо», «пока»). Жестами не пользуется. Понимание речи хорошее. Любит слушать чтение книг. Читает глобально отдельные слова и предложения (соотносит слова и изображения). Понимает смысл сюжетных картинок. Любит слушать музыку, танцевать, играть с водой. Но в середине игры или урока может встать и выйти, не вернуться за парту. К новой ситуации адаптируется не сразу, может демонстрировать неодинаковый уровень знаний и умений в разных ситуациях и с разными людьми. Сейчас девочка добилась успехов в работе в швейной и керамической мастерской, стала прикладывать усилия при лепке.

На занятиях *литературной игрой* с Викторией ставились следующие задачи: проживание собственного тела, работа с чувством осязания, работа руками; с трудностями удержания внимания; пробуждение активности, воли; работа с адекватными эмоциями радости, печали, жалости; работа над осознанием «Я», собственного центра.

На первых занятиях девочка была пассивна, невнимательна, путала части тела, хаотично хватала разные предметы, не входила в тактильный контакт. Для Вики важно было наладить четкий ритм в структуре занятий, вести ее от состояния «сна» к пробуждению, к бодрому, динамичному темпу во взаимодействии с педагогом, пробудить тело. И потому *ритмическая часть* урока была наиболее актуальна. Начинали мы с приветствия, с легкого

прикосновения к рукам друг друга. Все внимание было направлено сначала на руки. Вика с желанием отстукивала ритм по столу и по мере привыкания к новому человеку стала протягивать руки для совместных движений. На третьем занятии она катала массажный мячик попеременно каждой рукой и затем позволила «пропутешествовать» мячиком до плеча. Так, очень медленно мы осваивали пространство тела, стимулировали чувство осязания. Сейчас мы работаем над нижним полем, используя для движений стихи с пробуждающим хореическим ритмом, прорабатываем звуки «Р» (активность, импульс движения), «С» (чувство границы), «М» (выход в мир и возвращение к себе), «Б» (ощущение объема собственного тела); гласные «А», «И», «У», «Е» (ощущение внутреннего центра). Занимаемся пальчиковыми играми, разминаем и стимулируем пальцы, ладонь. Проводим упражнения на взаимодействие («разговор палочками», передавание мячика под стихотворение в ритме анапеста, стимулирующего активный выход).

Содержательная часть включала в себя реальные истории «Я -дома», «Мои занятия», «Я обслуживаю себя», «Я помогаю», которые мы разыгрывали в сценах и на куклах. Причем было важно, чтобы Вика старалась все делать своими руками: раздевать, купать, одевать куклу, отслеживая части тела, открывать и закрывать кран с водой (во время игр с водой для стимуляции применялись контрастные обливания), складывать вещи, наводить порядок на своем рабочем месте.

Тему помощи, жалости, жертвенности, контраст настроения, тепла и холода и попутно освоение схемы тела мы проживали в сказках братьев Grimm «Звездные талеры», русской сказке «Снегурочка»; тему любви, самоотдачи, преодоления трудностей - в сказке «Финист ясный сокол». Последняя сказка была полезна еще и сточки зрения воздействия ритмом сюжета. Девочка слушала рассказ педагога, рассматривала картинки, но сама показать рукой нужное изображение не могла, хотя с побуждением и минимальной помощью со стороны педагога (поддержка руки) показывала правильно, узнавала героев сюжета. Эмоционально от заданий педагога Вика не отказывается, но и не выражает особых желаний. В предлагаемых историях и ситуациях участвует скорее внутренне, хотя иногда может продемонстрировать жест жалости, участия: погладить по голове, заглянуть в глаза. Сильные внутренние эмоции выражаются в напряжении рук и лица, напряжении голоса.

Предметом *рисования* были также сначала руки. Мы обводили руки карандашами, раскрашивали пальчики разными цветами, проговаривая при этом названия каждого, рисовали пальцами натертой пастельной крошкой, всячески «пачкали» руки. Несмотря на то, что карандаши и ручки были любимыми Викиными игрушками, использовать их по назначению она не хотела, убирала руки, отшатывалась. С побуждением и помощью педагога Вика рисовала карандашами и цветными мелками образы из сказок в альбоме и

цветным мелом крупными движениями - на доске. Движения руки не закончены, отрывисты, быстро «сползают» с линии, импульс движения быстро гаснет. С глиной Вика занимается охотно, не боится испачкаться, катает на доске шарики, колбаски и создает объемные образы из сказок.

При рисовании форм мы работали над гармонической восьмеркой и формами с пересечением (изображение креста, пересечения рождает ощущения центра, «я -здесь»).

Для Вики остается актуальным развивать активность и координацию рук, выходить на крупные движения; работать над выражением собственных желаний звуками и жестами, решать в ситуации выбора; работать над восприятием образов; проживать контрастные эмоции.

Юра Б., 1988 года рождения, обратился в Центр лечебной педагогики в связи с ранним детским аутизмом. Пришел в школу в сентябре 1998 года. Для своего возраста мальчик маленького роста, с худым жилистым телом и крупной головой, амимичным лицом. Движения порывистые, двигается быстрыми перебежками, гибкий, увертливый, ловкий, быстро бегаёт, залезает на высокие предметы, не боится высоты; при мелком телосложении обладает большой физической силой. Мелкая моторика хорошо развита. Много моторных стереотипии. Объем привольного внимания незначительный, концентрация снижена (возможности возрастают, если проявляет интерес). Быстро истощается и нуждается в отдыхе, в чередовании индивидуальных и групповых, спокойных и динамичных занятий. С трудом принимает новую ситуацию, новых людей. Лучше себя чувствует в классе, чем на индивидуальном обучении, так как в классе более строгие внешние рамки, четкий режим; кроме того, Юра ориентирован на других детей.

Имеет ярко выраженные эмоциональные проблемы. Может проявлять неадекватный смех, дурашливость. Бывают вспышки возбуждения, когда он не справляется с собой, иногда проявляет агрессию и самоагрессию, не мотивированный внешними причинами протест. Имеет много страхов. У мальчика имеются социальные эмоции - чувство стыда, жалости, сочувствия, но они не развиты. Активных детей сторонится, но иногда с удовольствием поддерживает предложенную другим ребенком игру - убегает, догоняет. Привязывается ко взрослым, с которыми проводит много времени.

Речи нет, при положительных эмоциях издает подобие свиста или звуки «с», «ев», пользуется указательным жестом. Может выбрать из предложенных ему картинок нужную и таким образом определяет свои интересы. Любит слушать чтение книг, особенно рассказы о путешественниках, о животных (хотя в жизни панически боится животных). Умеет читать, пишет с сопровождением «рука в руку» (дома с мамой общается через компьютер),

успешен в математике, решает примеры и задачи уровня третьего класса. Любит книги, музыку, танцы, игры с водой, занятия в столярной мастерской и уроки физкультуры. Наиболее успешен при выполнении заданий с эмоциональной окраской.

Основные трудности в обучении связаны с крайне неустойчивым психическим состоянием мальчика, трудностями в налаживании контакта и организации его учебной деятельности. Без организации со стороны взрослого Юра не может заниматься и полученные знания и умения мало использует из-за выраженных эмоционально-волевых проблем. Нуждается в сопровождении, в четкой и строгой организации поведения со стороны педагога. На занятиях *литературной игрой* в отношении Юры были поставлены следующие задачи: налаживание коммуникации; достижение внутреннего покоя и расслабления; образовательная задача.

Юре необходимо было время, чтобы познакомиться с новой ситуацией, новым человеком. На первых занятиях он присматривался ко мне, выяснял границы дозволенного, наблюдал за моей реакцией. Первые занятия мы проводили на полу - за стол сесть он отказывался. Вообще сидеть он не мог: либо бегал по комнате, либо сидел на полу на коленях и раскачивался, почти постоянно произнося разные звуки, стереотипно двигал руками, стучал по полу. Сначала было важно наладить язык общения с Юрой, найти тот предмет, который был бы ему интересен. Слушать книги, рассматривать иллюстрации он отказывался. С большим трудом, после многих повторений, с помощью песенки и простой мелодии на глиняной свистульке удалось поймать внимание мальчика и перекатывать мяч друг другу. Начали закладываться навыки *ритмической части* - с помощью повторов, песен, стихов. Мальчик был очень тревожен, и только с помощью мягких мелодий («М») удавалось несколько минут удержать его на месте. Через несколько занятий он стал протягивать мне руки, выполнять упражнения на взаимодействие.

Поскольку сидеть и смотреть в книгу Юре было трудно, *содержательную часть* мы начали с маленьких историй, оттолкнувшись от изображений на открытках. Из предложенных двух открыток коротким движением Юра выбирал одну (два камня на берегу; лодка и облако; клавиатура компьютера). Дотрагиваться до альбома он не хотел. Но сидя на полу в стороне, наблюдал, как я срисовываю изображения в альбом (проживаю образ через рисунок). Спустя три занятия он взял мелок и раскрасил (хоть и очень схематично) деталь рисунка. К этим перерисованным изображениям мы придумывали короткие истории, цель которых сводилась к тому, чтобы достигнуть хоть на несколько минут внутреннего покоя, расслабления, свободного дыхания («Сны камней» - тема свободного полета во сне, освобождение от тяжести, радость игры фантазии; «Что рассказала лодка» - тема свободного путешествия, наблюдение за окружающим миром,

возвращение домой) (см.Приложения). Учитывая гиперактивность мальчика, важно было постоянно проигрывать тему «возвращения» (к себе) и в рисунках (срисовывание), и в сюжете, и в действиях (навести порядок после окончания занятия). Затем мы перешли к теме Древнего Египта, учитывая интерес мальчика к истории и особую драматичность египетской мифологии. Мы выбрали мифы об Озирисе - верховного божественного правителя Египта, в дальнейшем - верховного судью в царстве мертвых, бога возрождающейся природы (тема ухода и возвращения). Далее - сказки Древнего Египта о ценности оставленного следа, человеческой деятельности («Путешествие Сенусерта»). Во время рассказа истории мы пробовали «путешествовать» с Юрой по игровой комнате - в страну Египет и обратно - в Москву. С переменным успехом, но мальчик участвовал в рассказе: перепрыгивал с «острова» на «остров», плыл «на лодке» (садился на матрас), слушал сидя в кресле. То есть Юре было уже под силу прослушать и проиграть довольно продолжительную историю.

После нескольких повторений и с побуждением со стороны педагога Юра стал участвовать в рисовании форм (ритмичная синусоида - путешествие по Нилу; спирали наружу и внутрь - бог Солнца Ра).

К сожалению, очередное обострение состояния Юры остановило наши занятия. Можно сказать, что с Юрой мы были еще на этапе завязывания языка общения и поиска интересов. Вся основная работа была еще впереди.

Таким образом, в индивидуальной работе с детьми с выраженными нарушениями интеллекта приходилось решать общие задачи курса *литературной игры* (коммуникативную, эмоциональную, образную, социальную, образовательную, эстетическую), но вместе с тем каждый ребенок имел свои особенности развития и поведения, нес в себе свою, индивидуальную «идею» и требовал решения прежде всего некоей актуальной для него задачи. Так, для Вани Н. это была задача налаживания коммуникации и воздействие ритмом; для Наташи Б. - социальная задача; для Вики Б. - коммуникативная и работас чувством осязания, проживание собственного тела; для Юры Б. - задача наладить коммуникацию, найти его интерес, предмет и форму проведения занятий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

К концу года занятий (с апреля 2002 по май 2003 года) можно с уверенностью сказать, что дети включились в ритм урока, налачился язык общения со всем классом, стал возможен диалог как со всем классом, так и с отдельным ребенком, появилось желание и готовность слушать, ожидание новой истории, желание участвовать в общей деятельности, показать, проиллюстрировать сказку самому. Дети стали более включенно и сосредоточенно работать в группе, стали более эмоционально отзывчивыми, обогатились их эмоции, что было замечено и другими педагогами при подведении итогов года. Появились навыки работы на уроке - прорисовывание образов на доске, в альбомах. Кроме того, у каждого был свой «прорыв»: Вика стала более энергичной и сосредоточенной, у Лизы во время занятий практически исчезли приступы буйного поведения, Дима стал более осознанно оценивать характеры героев, понимать конфликт истории, Ваня с Наташей все так же внутренне «воспитывали» в себе социальность, для гиперактивного Саши на занятии появилась возможность переживать моменты внутреннего покоя. А для педагога было истинным счастьем видеть устремленные на тебя глаза, в которых светилось удивление, недоумение, радость, испуг, удовольствие, ожидание - напряженная работа души.

В контексте занятий литературной игрой возможно взаимодействие с другими предметами и художественными мастерскими (так называемые межпредметные связи). Например, проигрывание в театре тех произведений, которые мы читали на уроках; в столярной мастерской можно смастерить старинное русское оружие - лук со стрелами; «оживлять» образы персонажей в швейной и керамической мастерской; проживать сюжет на уроках физкультуры; взаимодействовать с географией, историей, миром живой природы, миром культуры. Эти естественные связи создают целостную содержательную картину дня, месяца, некоего периода жизни ребенка, способствуют созданию целостной картины мира, что неоспоримо важно для детей с нарушениями коммуникации, трудностями восприятия и переживания окружающего мира, создания причинных и предметных связей, с эмоционально-волевыми проблемами, - для детей, у которых нарушена интеграция всех членов существа (познавательной, эмоциональной, двигательной сферы). Подобный подход гуманизации образования применяется уже не первый год в системе общего образования (например, про-

грамма «Обновление гуманитарного образования в России», развернутая в 1992 году в рамках общей российской образовательной реформы, которая реализуется совместными усилиями Министерства образования России, Государственного комитета РФ по высшему образованию, Международного фонда «Культурная инициатива» и Международной ассоциации развития и интеграции образовательных систем). На создании целостной картины мира в процессе образования строится программа вальдорфских школ, где отдельные предметы преподаются «эпохами», большими периодами погружения, а каждый учебный год имеет свою сквозную задачу и идею (например, 3-й класс - эпоха строительства дома, 5-й класс - эпоха Древнего Рима).

Занятия литературной игрой могут способствовать закладыванию основ внутренней жизни ребенка, «наполнению» его внутреннего мира, осознанию своих способностей и возможностей, своего «Я». Для многих детей, имеющих выраженные нарушения интеллекта, школьная жизнь - единственная ниточка, связывающая их с миром. И поэтому очень важно, чтобы у семьи, педагогов и учеников была «общая жизнь». Диалог с родителями, «подхватывание» дома школьных интересов ребенка является прочной основой для формирования внутреннего мира ребенка. Родители должны быть в курсе того, что происходит с их ребенком в школе, чем он живет сейчас, как можно развить его интересы: доделать задание, начатое в школе, внести свои инициативы в «проживание» темы, продолжить и закрепить работу учителя.

Для Даши Г. и ее мамы жизнь школы во многом определяет Дашины интересы и после школы. Так, на уроках мы читали рассказ Мамина-Сибиряка «Серая Шейка». Потом мы долго ставили его в театре, где Даша играла утку-мату и проживала в этой роли свои задачи (у Даши симбиотическая связь с мамой, и любая разлука с ней была для девочки трагедией и причиной долгих истерических «застреваний», осложняющих ее обучение). Девочка до того эмоционально живо пережила эту историю, что в ее «лексиконе» появились новые жесты и слова, дома появилась аудиокассета со сказкой и мультфильм. Даша с мамой сходили в зоопарк посмотреть на жизнь птиц. Конечно, должно было пройти немало времени для адаптации в новой школе (2 года), чтобы Даша смогла спокойно переживать самостоятельное пребывание в школе, но история с Серой Шейкой сыграла свою положительную роль.

Другой пример. Володя А., 11 лет, имеющий большие двигательные проблемы, прослушал историю о стойком оловянном солдатике; долго, в течение полугода, не расставался с книгой и мультфильмом. Образ стойкого оловянного солдатика поддерживал его в его двигательной практике постоянно. Пришло время, когда он начал совершать новые, смелые, мужественные по своей сути поступки - нырять в холодную реку, переползая на коленях каменистый откос, переживать первые мгновения самостоятельного прямохождения - и при этом постоянно вспоминал фразу: «Как солдатик!» Образ

из прекрасной сказки Андерсена, столь ярко пережитый им внутренне, поддерживает его и сейчас.

Конечно, так же важно, чтобы и дома, и на улице, и в других общественных местах (в магазине, в театре, в гостях) родители поддерживали в отношении ребенка те модели поведения, которые мы переживаем в школе, тем самым закрепляя морально-нравственные основы его жизни и в будущем.

И в заключение хочется привести слова Р.Штайнера о великом воздействии слова, выступающего в единстве своих содержания и формы: «...Переживанием своего Я, тем, что мы ощущаем себя личностью, мы во многом обязаны именно речи. И это чувство в человеке может возвыситься до чего-то, подобного молитвенному настроению: «Я слышу звуки речи вокруг меня, и сила речи вливается в меня!» Если у вас есть это чувство святости призыва вашего Я - речью, тогда вы сможете пробудить его и в детях во время различных мероприятий. И тогда вы станете пробуждать чувство Я у детей главным образом не в эгоистическом, а в ином плане. Ибо чувство Я у ребенка можно пробудить двояко. Если пробудить его неверно, то оно способствует как раз возбуждению и разжиганию эгоизма, если же пробудить его правильно, то оно способствует становлению воли, ведет к бескорыстию и самоотверженности...» (Слезак-Шиндлер, с. 143).

В природе художественного слова - возвышать человека над собой, увеличивать его возможности и давать ему испытывать самые интимные движения души. Тогда для наших детей

«.. в возвышенных тех сферах
Станет чутким слух без меры,
Станет зорче глаз, острее,
Станет стук сердец вольнее»

(Гете)

Литература

1. *Баряева Л., Вечканова И., Загребаяева Е., Зарин А.* Театрализованные игры-занятия. СПб., «Союз», 2001.
2. Введение в литературоведение. М., «Высшая школа», 1976.
3. «Воспитание к свободе»(Альманах вальдорфской педагогики). М.1995, № 3.
4. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии. 1966, № 6.
5. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1968.
6. Древнерусская литература. Сост. *О.В.Творогов.* М., «Просвещение», 1995.
7. *Дюнфорт Э.* Грамматическое строение языка как произведение искусства. М., «Парсифаль». 1997.
8. Живая Русь. Программа «Обновление гуманитарного образования в России». М., «Интерпракс», 1994.
9. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Практикум по сказкотерапии. СПб, «Речь», 2002.
- Ю.Кедров К.* Метаметафора. М., «Доос», 1999.
11. *Кениг К.* Развитие чувств и телесный опыт. Калуга, «Духовное познание», 2002.
- \2. *Лениц Фр.* Образный язык народных сказок. М., «Evidentis», 2000.
13. *Лэндгрет Гарри Л.* Игровая терапия: искусство отношений. Перевод с английского Л.Р.Мошинской (на правах рукописи).
14. *Мелетинский Е.М.* Поэтика мифа. М., «Восточная литература», РАН, 1995.
15. *Мустакас К.* Игровая терапия. СПб., «Речь», 2000.
- Хь.Науменко Г.М.* Этнография детства. М., «Беловодье», 1998.
17. Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Под ред. Репкина. Харьков-Томск, 1992.
18. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М., «Теревинф», 1997.
19. Образовательная программа школы № 1060. М., 1997.
- Ю.Огарева Е.* Методические материалы по русскому языку и литературе (5-7 классы). М., изд-е Центра Вальдорфской педагогики, 1995.
21. *Осипова А.А.* Общая психокоррекция. М., «Сфера», 2002.
22. Программы общеобразовательных учреждений. Литература 5-11 классы. М., «Мнемозина», 1997.
23. *Пропп В.* Морфология сказки. Л., «Academia», 1928.
24. *Родари Д.* Грамматика фантазии. М., 1978.

25. Русская поэзия детям. СПб, 1997. (в 2-х томах).
26. Русская философская поэзия. СПб, «Наука», 1992.
- 27'. *Слезак-Шиндлер К.* Искусство речи в школьном возрасте. М., «Парсифаль», 1996.
28. *Стрелкова Л.* Войди в Тридесатое царство. М., «Новая школа», 1995.
29. Театр в школе. М., «Парсифаль», 1996.
30. Therapie durch Sprachgeschaltung. Stuttgart, 1990.
31. Тренинг по сказкотерапии. Под ред. Зинкевич-Евстигнеевой. СПб., «Речь», 2002.
32. *Хольцманфель В.* Дети, нуждающиеся в особом уходе. К лечебной педагогике Рудольфа Штайнера. Калуга, «Духовное познание», 1997.
- БЪ. Чахотина В., Огарева Е.* Заметки о русской грамматике. М., «Парсифаль», 2000.
34. *Чистякова М.И.* Психогимнастика. М., «Просвещение», 1990.
35. *Штайнер Р.* Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного проявления душевно-духовного. Калуга, «Духовное познание», 1995.
36. *Штайнер Р.* Общее учение о человеке как основа педагогики. М., «Парсифаль», 1999.
37. *Штайнер Р.* Толкование сказок. ПСС, т. 108.
38. *Штайнер Р.* Эвритмия звука. («Lauto-uegyptmie Cours»). Калуга, 1998.
- Б9. Штокмайер К./Штайнер Р.* Материалы к учебным программам вальдорфских школ. М., «Парсифаль», 1995.
- АО. Штайнер Р.* Лечебнопедагогический курс. Калуга, «Духовное познание», 1995.
41. *Эльконин Б.Д.* Психология игры. М., 1977.
42. *Вейс Т.* Как помочь ребенку? М., 1992.
43. *Карлгрен Ф.* Воспитание к свободе. М., 1992.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Примерный тематический план занятий на год
(5-6 класс)

Месяц	Кол-во занятий	Содержание	Тема
Сентябрь	4	Э.Маклеррен «Гора, полюбившая птицу»	Воспоминания о лете. Природа осенью. Тема живого участия, тема любви. Многообразие живого мира, победа над одиночеством.
Октябрь	2	А.Н.Мамин-Сибиряк «Серая Шейка»	Календарь года и жизни животных. Человек и его помощь животным. Сила духа, упорство.
Ноябрь	3	Г-Х.Андерсен «Дюймовочка» Эзоп. Басни. «Лев и осел»	Животный мир и архетипы характеров. Причины разных чувств. Забота о ближнем, награжденное страдание. Качества характера.
Декабрь	4	Г-Х.Андерсен «Снежная королева»	Стойкость духа, любви, дружба, упорство, терпение - гордость, себялюбие, душевный холод. Огонь и лед
	1	Братья Гримм «Золотые талеры»	Рождественская сказка. Тема доброты, самоотверженности
Январь	3	В.Одоевский «Мороз Иванович»	Календарь года. Контрасты характеров. Трудолюбие, доброта - лень, себялюбие.
Февраль	4	Русские былины об Илье Муромце	Культура Древней Руси. Героизм, патриотизм, любовь к ближнему, физическая и духовная красота.
Март	4	Греческие мифы: «Подвиги Геракла» Прометей»	Культура Древней Греции. Физическая и духовная красота. Стихия огня.

Апрель	3	«Гелиос и Фаэтон» Египетский миф о Боге Амоне-Ра и Змее Апопе	Стихия огня. Солнечный круг. Ритм суток и года.
Май	3	Греческий миф об Адонисе. Апполон и музы.	Весна. Возрождающаяся природа. Красота музыки, поэзии.