ОСОБЫЙ РЕБЕНОК

ИССЛЕДОВАНИЯ
И ОПЫТ ПОМОЩИ

4

Особый ребенок

исследования и опыт помощи

Научно-практический сборник

Выпуск 4

Электронное издание

Теревинф Москва 2016

УДК 615.851
ББК 74.3
О-75

О-75 **Особый** ребенок. [Электронный ресурс] : Исследования и опыт помощи ; Вып. 4 : науч.-практ. сб. – Эл. изд. – Электрон. текстовые (1 файл pdf : 142 с.). – М. : Теревинф, 2016. – Систем. требования: Adobe Reader XI ; экран 10".

ISBN 978-5-4212-0357-5

Четвертый выпуск издания «Особый ребенок: исследования и опыт помощи» посвящен применению музыки в работе с детьми, имеющими различные нарушения развития. При этом само понятие «музыкальные занятия» используется очень широко — это разучивание песен и их индивидуальное и хоровое пение, и игра на музыкальных инструментах, музыкальные игры, танцы; сюда же включают и музыкальную терапию, различного рода ритмические воздействия, просто использование музыки как фона на других занятиях. Материалы сборника разнообразны, но, тем не менее, выделяются общие тенденции, присутствующие в работах различных авторов: всегда можно найти такие виды занятий музыкой, которые, будучи включенными в общий коррекционный процесс, помогут решению проблем детей с различными нарушениями развития.

УДК 615.851
ББК 74.3

Деривативное электронное издание на основе печатного аналога: Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 4: науч.-практ. сб. – М. : Теревинф, 2001. – 141 с.

Электронное издание книги выпущено в рамках благотворительной программы «Особые люди». Программа реализуется РБОО «Центр лечебной педагогики» при поддержке Министерства экономического развития РФ.

В соответствии со ст. 1299 и 1301 ГК РФ при устранении ограничений, установленных техническими средствами защиты авторских прав, правообладатель вправе требовать от нарушителя возмещения убытков или выплаты компенсации

ISBN 978-5-4212-0357-5

© Центр лечебной педагогики, 2001
© Теревинф, оформление, 2001

Предисловие

С 3 по 5 мая 2000 года в Москве состоялся семинар по музыкальной терапии, организованный совместно Центром лечебной педагогики (Москва) и французской неправительственной организацией «Хандикап Интернэшнл» («Handicap International»).

Целями семинара явились, с одной стороны, расширение межпрофессионального обмена между российскими и французскими коллегами, а с другой — развитие контактов между представителями различных общественных организаций России. Мы были приглашены на семинар в качестве музыкальных терапевтов Больничного центра «Винатье» (г. Брон) — крупного лечебного учреждения Франции, а также в качестве членов группы «Психологические ресурсы» при организации «Хандикап Интернэшнл».

Нам посчастливилось познакомиться с 40 специалистами по музыкальной терапии из различных российских регионов. Выступления и мастерские, представленные на семинаре, позволили сравнить работу французских и российских специалистов и точнее определить место музыкальной терапии среди методов, которые используются в коррекционной работе в разных учреждениях.

Наши российские коллеги проявили большой интерес к затронутым нами теоретическим вопросам. В свою очередь, выступающие рассказали много любопытного о своей работе в области музыкальной терапии.

По окончании семинара мы сочли полезным продолжить партнерство Центра лечебной педагогики и «Хандикап Интернэшнл» и дать возможность письменно высказаться всем специалистам, готовым представить свои результаты в виде публикации.

Нам известно по опыту, что часто бывает трудно изложить на бумаге рассказ о своих практических достижениях, подкрепив его теоретическими сведениями. Однако, нам кажется необходимым, чтобы практика музыкального или танцевального терапевта была описана доступно, вне зависимости от источника. Отсюда идея создания этого сборника, в который включены наши статьи и работы российских коллег.

Целью книги не является определение того, что такое и какой должна быть музыкальная терапия. В ней просто описан опыт работы в данной области, а также изложены некоторые теоретические положения, которые лежат в основе музыкальной терапии.

Мы искренне желаем, чтобы этот сборник послужил примером для тех специалистов, которые также хотели бы написать о своей работе.

Жаклин Македа, Жильбер Некту

Об этом выпуске

Тематика настоящего выпуска носит более узкий характер по сравнению с тремя предыдущими — он посвящен применению музыки в работе с детьми, имеющими различные нарушения развития. При этом само понятие «музыкальные занятия» используется в настоящее время очень широко — это разучивание песен и их индивидуальное и хоровое пение, и игра на музыкальных инструментах, музыкальные игры, танцы; сюда же включают и музыкальную терапию, различного рода ритмические воздействия, просто использование музыки как фона на других занятиях. Весь этот спектр нашел отражение как в выступлениях на самом семинаре, так и в представленных публикациях.

Материалы сборника разнообразны, но, тем не менее, выделяются общие тенденции, присутствующие в работах различных авторов. Всегда можно найти такие виды занятий музыкой, которые, будучи включенными в общий коррекционный процесс, помогут ребенку решать и решить его проблемы. Музыкальные занятия могут иметь как самостоятельное значение, так и сопровождать другие воздействия — например, помогать снятию страхов, напряжений в процессе общения, способствовать уменьшению произвольности при развитии речи, помогать отвлечению внимания ребенка от основной задачи, решаемой специалистом (например, у детей с нарушениями слуха или движений) и, тем самым, приводить к более быстрому и легкому ее решению.

Однако, если в обычной детской группе подбор музыкального сопровождения может не иметь решающего значения, при работе с детьми с проблемами развития этот выбор играет значительную роль. Ведь различные музыкальные инструменты, песни, игры, ритмы могут как позитивно отразиться на состоянии ребенка, так и вызвать его ухудшение. Вопросы выбора типа воздействия в рамках проводимой музыкальной терапии требуют специального изучения, обсуждения и разработки.

Отдельно следует выделить статью И. Ю. Захаровой о фольклорных танцах — автор описывает не только влияние этих танцев на развитие психической сферы ребенка, не только сообщает их коррекционно-развивающие характеристики, но и представляет сам двигательный арсенал в виде описаний танцев с нотами, что даст возможность многим нашим коллегам в разных организациях включать эти танцы в систему помощи детям.

Все авторы сборника (об этом свидетельствуют их статьи) — яркие, заинтересованные, эмоционально богатые люди. Это относится и к музыкантам, и к музыкальным терапевтам. Может быть, именно поэтому акцент в статьях делается на эмоциональной составляющей музыкального воздействия. Действительно, она является очень значимой.

Теперь важен следующий шаг, так как созданы все предпосылки для исследования более глубоких пластов взаимодействия человека с миром зву-

ков, в том числе с той его частью, которая называется музыкой — в высоком смысле этого слова.

От имени участников семинара хотелось бы выразить благодарность за квалифицированную работу над сборником научным редакторам — музыковеду, канд. искусствоведения М. В. Есиповой и психологу Д. В. Ермолаеву, переводчикам с французского Н. Ю. Ливандовской и Т. О. Карасевой, с английского — Ю. В. Липес, а также всем сотрудникам издательства «Теревинф», занимавшимся редакционной подготовкой настоящего выпуска.

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи
2001.— Вып. 4.— С. 6–15

Восприятие музыкальных произведений детьми

Константинова И. С., Цыганок А. А.

Перечислены характеристики музыкального произведения, влияющие на его восприятие, а также производимые им эффекты: генерация образа и изменение настроения. Представлены данные пилотажного экспериментального исследования восприятия музыки детьми 5–14 лет, имеющими ту или иную полушарную акцентуацию. Показано, что вне зависимости от типа акцентуации рисунок или рассказ, создаваемый после прослушивания произведения, чаще отражает особенности произведения, которые авторы назвали энергетическими, нежели его настроение. В группе детей с левополушарными акцентуациями чаще отмечается инертность продуцируемых образов, в то время как у детей с правополушарными акцентуациями чаще наблюдается усиление роли побочных ассоциаций. Выявлена определенная возрастная динамика продуцируемых образов. Делается вывод о необходимости учета выявленных особенностей при подборе материала для музыкальных занятий.

В нейропсихологии существует традиционный подход к изучению сложных форм деятельности. Как правило, на основе нейропсихологического обследования испытуемых делят на несколько групп (например, в отдельные группы попадают больные с поражениями разных отделов головного мозга), анализируют состояние изучаемого процесса в выделенных группах и сравнивают группы между собой. Мы начали исследование восприятия музыки по этой же схеме, т. е. выделили две группы детей в соответствии с двумя часто встречающимися синдромами нарушения познавательной сферы и поведения.

Первую группу составили дети с нейропсихологическими акцентуациями в левом полушарии или с пораженным (в результате

травмы или раннего заболевания ЦНС) левым полушарием головного мозга. Это полушарие в большей степени, чем правое, связано с речевыми процессами, для него характерен аналитический, последовательный способ обработки информации. Соответственно, нарушение его работы приводит к различным трудностям порождения и понимания речи, нарушению вербального компонента различных психических процессов; у больных с поражениями передних отделов левого полушария нарушаются процессы программирования и контроля за деятельностью, а также серийная организация психических процессов, выражена такая их характеристика, как инертность.

Иная картина наблюдается у детей с акцентуациями или поражениями правого полушария мозга — вторая группа. Для правого полушария характерна холистическая, целостная стратегия обработки информации; с его работой связывают протекание неречевых процессов. Поэтому больные с поражением структур правого полушария (и дети с правополушарными акцентуациями) демонстрируют другие изменения в протекании психических процессов — расторможенность, неадекватность поведения, некритичность, болтливость. Чаще, чем при левосторонних поражениях, страдает эмоциональная сфера и сознание. Для этих больных характерны также нарушения пространственных представлений, соматогнозиса, различные агнозии.

И в том, и в другом случае у ребенка нарушаются поведение, способность действовать произвольно. Если подобное расстройство носит тяжелый характер, проведение каких-либо исследований будет затруднено или вообще невозможно. Дети с нейропсихологическими акцентуациями (с индивидуально-психологическими особенностями, связанными с индивидуальным же морфофункциональным своеобразием) демонстрируют аналогичные, но выраженные в меньшей степени изменения в протекании психических процессов, поэтому данные, полученные в этих группах, отчасти можно распространить и на гораздо более выраженные нарушения. Исследование восприятия музыки детьми с акцентуациями — первый шаг к выявлению того, какие именно музыкальные воздействия показаны детям, а какие, наоборот, могут оказаться для них вредными.

Музыка представляет особую реальность, с которой мы постоянно сталкиваемся. Музыка часто звучит вокруг нас, сопровождает

определенные события, доставляет удовольствие нам или окружающим нас людям.

На восприятие музыки оказывает влияние ряд факторов, одни из которых связаны с особенностями слушателя (их можно назвать внутренними), другие — с особенностями музыкального произведения (соответственно внешние факторы).

Среди доступных композитору средств музыкальной выразительности простейшими являются звуковысотность, громкость, темп, ритм, тембр, определяемый выбором того или иного музыкального инструмента. Создавая произведение, композитор может более или менее однозначно указать звуковысотные отношения, т. е. тональность и мелодию. Темп и громкостная динамика произведения могут по-разному трактоваться исполнителями. Даже зафиксированный в нотной записи ритм музыки может изменяться (рубато). Выбранный композитором инструмент тоже не всегда сохраняется — часто мы слушаем переложения оркестровых пьес для фортепиано, исполнения песен без аккомпанемента и т. д. Таким образом, некоторые средства музыкальной выразительности отражают замысел композитора, другие — в значительной мере трактовку исполнителя.

Благодаря разной высоте звуков слушатель воспринимает структуру мелодии, отделяет ее от аккомпанемента; звуковысотные отношения определяют такие важные характеристики произведения, как лад (мажор или минор) и тональность. Поэтому высота является важным фактором, влияющим на восприятие музыки. При этом восприятие высоты музыкальных звуков различается у разных людей: известны, с одной стороны, случаи «звуковысотной глухоты» (т. е. отсутствия или неразвитости музыкального слуха) и с другой — способность воспринимать очень тонкие звуковысотные градации.

Очень важными факторами восприятия являются темп и ритм произведения. Они организуют музыку во времени. Изменения темпа могут передавать настроение, особенно сильные эмоции. Ритм приближает музыку к материальной реальности, так как ритмическими характеристиками обладают многие звуки природы, движения, речь человека, работа его организма. Поэтому исследователи говорят о наиболее сильном и непосредственном воздействии музыкального ритма на человека.

Громкостная динамика произведения также имеет некоторый аналог в немузыкальной реальности — изменение громкости сопровождает, например, приближение или удаление источника

звука; динамическая составляющая речи человека является также очень важным ее невербальным компонентом, передающим настроение говорящего, его отношение к собеседнику и собственному сообщению.

Несмотря на то, что воздействию музыки на человека посвящено большое количество исследований, восприятие музыкальных произведений в настоящее время изучено слабо. Эксперименты музыковеда Г. Н. Кечхуашвили позволяют говорить, что у взрослых испытуемых музыка вызывает зрительные образы, адекватно передающие настроение и содержание музыкального произведения [1]. Известно, что при локальных поражениях мозга восприятие музыки определенным образом нарушается, причем характер этих нарушений зависит от стороны поражения [2].

В зависимости от возраста ребенка значимость различных характеристик музыки меняется. Так, по данным В. К. Белобородовой, для первоклассников определяющую роль играет темп произведения и гораздо меньшую — мелодия, ритмический рисунок и гармония. К третьему классу ситуация меняется, дети начинают ориентироваться на большее число характеристик музыки, их восприятие становится полнее, целостнее [3].

Музыка все время сопровождает работу с детьми. Это не только обязательные музыкальные занятия в детских садах и школах, которые призваны духовно обогащать ребенка, приобщать его к культуре,— музыка используется и для коррекционного воздействия на занятиях с «особыми» детьми. Известно, какую важную роль играют музыкальные занятия в работе с детьми, имеющими нарушения речи, двигательной сферы, общения. Описаны случаи, когда неговорящие дети сначала начинали петь, что помогало им потом научиться говорить [4]. В известной Школе Бороздина в Новосибирске все занятия с детьми основаны на использовании музыки и рисования: дети учатся петь, играют с педагогом на фортепиано, танцуют. Такая работа позволяет достичь хороших результатов: «...снижается степень олигофрении, значительно улучшается состояние двигательной сферы у детей с ДЦП и т. д.» [5].

Известны также и факты отрицательного воздействия музыки на ребенка. Так, музыка с чрезмерно активной ритмикой может спровоцировать судорожный приступ или вспышку возбуждения у ребенка. Казалось бы светлая, радостная, но медленная и спокойная песня про солнышко, которая нравилась всем детям в нашей груп-

пе, так расстроила одну девочку, что она, обычно веселая, заплакала и пошла к маме на руки (до этого никому в голову не приходило, что эта песня может восприниматься как очень грустная).

Итак, музыка способна приносить детям не только пользу. Если мы хотим использовать музыку в работе, нам важно понять, как она влияет на детей и от чего это влияние зависит.

Обычно говорят о двух направлениях воздействия музыки на человека. Это влияние *эмоциональное* (музыка может изменять настроение слушателя, вызывать у него разные эмоции) и *образное* (слушая музыку, мы можем представить себе ее содержание, и тогда в нашем сознании обычно возникает какой-либо образ). Однако, не исключено, что кроме этих двух направлений существует еще что-то, чего до сих пор не учли при анализе музыкального воздействия.

Мы выбрали несколько музыкальных произведений и исследовали ассоциации, которые возникали у детей при слушании музыки. Произведения различались по содержанию, образности и степени эмоциональности; прослушивались они в магнитофонной записи. Индикатором служили рассказы «о чем говорит музыка» и иллюстрирующие их рисунки с последующим объяснением.

В эксперименте принимали участие дети 5–14 лет — обычные здоровые дети, которые учатся в общеобразовательных школах или посещают массовые детские сады. На основании нейропсихологического исследования в соответствии с заданными экспериментальными моделями были выделены две группы: из детей с акцентуациями в левом (первая группа) и в правом (вторая группа) полушарии головного мозга.

Оказалось, что для большинства наших испытуемых музыка несет в себе некоторое содержание. Несмотря на то, что большинство детей никогда раньше не сталкивалось с подобным заданием, просьба описать содержание музыки их не удивляла. Очень редко дети отказывались от задания на том основании, что «музыка ни о чем им не рассказала». Не было ни одного ребенка, который бы вообще не принял задания. Иногда можно было говорить о непринятии ребенком задания, хотя он не отказывался прямо; в ряде случаев нам не удалось установить связи между музыкой и образом, о котором говорил ребенок,— можно предположить, что дети говорили и рисовали просто так, потому что надо что-то сказать.

Таких случаев у нас было несколько больше, чем прямых отказов, причем среди самых маленьких детей.

Нас интересовало, на что именно в музыке реагируют дети, когда анализируют ее содержание. Оказалось, что довольно часто возникающий у ребенка образ передает настроение музыки, но такие ассоциации по частоте появления стоят на втором месте. Чаще всего носителями смысла являются некоторые музыкальные характеристики, которые не описываются упомянутыми выше общепринятыми терминами. Мы определили их как *энергетические особенности* музыкального произведения. Они базируются на смешанной составляющей, которая включает ритм, темп, громкость, но не сводится к ним. Это те особенности произведения, которые согласуются с собственными биологическими ритмами человека: если они вступают в резонанс, создается впечатление чего-то знакомого, понятного. Слушая такую музыку, можно представить себе какое-то движение, развитие — что-то последовательно осуществляемое.

Передать эту характеристику только при помощи ритма невозможно, так как даже произведение со столь явно выраженной ритмикой, как «Дождик» Г. В. Свиридова, соответствующих двигательных ассоциаций почти не вызывало. С другой стороны, спокойная музыка в умеренном темпе и с «капающим» мелодическим движением пьесы «Болезнь куклы» П. И. Чайковского часто связывалась в сознании детей с постепенным движением, развитием — «цветочки распускаются», «человек волнуется и ходит по комнате» и т. д.

Чаще всего дети довольно точно передавали в рассказах и рисунках энергетические особенности музыки: слушая марш, рисовали военных, парад, маршировку («Коронация», «Солдаты идут на войну», «Муравьи — как они идут»); спокойная пьеса «Болезнь куклы» была для них похожа на колыбельную («Про колыбельку с малышом»), вальс «Весенние голоса» И. Штрауса — на кружащиеся снежинки, танцующих на балу («Бал идет, все танцуют», «Весна, бабочки все проснулись») и т. д. Иногда дети передавали энергетические особенности произведения, но не обращали внимания на эмоциональную составляющую: послушав «Болезнь куклы», Леша Т. нарисовал мальчика, поднимающегося по лестнице, в оценке настроения сначала затруднился и, только дорисовав до конца, сказал, что музыка грустная: «Кто знает, что его там наверху ждет». Здесь ребенок, не ощутив сначала настроения произведения, пере-

дал его энергетическую составляющую — развитие события, движение в определенном направлении.

Несколько реже дети опирались в своей оценке на настроение музыки, определяя грустные или веселые произведения. При этом энергетика музыки могла не учитываться: «Болезнь куклы» — грустно: «Муж и жена, муж уходит на войну, а она его провожает» и т. д. В большинстве случаев дети адекватно определяют знак эмоции (весело — грустно), но почти всегда ограничиваются этими двумя словами. Очень редко встречались такие описания, как «озорная», «печальная», «задумчивая» музыка. Иногда дети отказывались говорить о настроении музыкального произведения, утверждали, что не знают вообще никаких настроений. Подсказка, что музыка может быть веселой или грустной, им помогала, и они адекватно оценивали настроение.

Мы описали общие тенденции в восприятии музыки детьми, но целью нашего исследования является изучение различий в протекании этого процесса у детей с право- и левополушарными акцентуациями. Анализ результатов эксперимента позволяет говорить о существенных различиях между этими двумя группами детей.

Так, дети с акцентуациями в левом полушарии (и более активным правым полушарием мозга) чаще отказывались говорить о содержании музыки и реже высказывали не связанные с музыкой ассоциации. Рассказы этих детей были менее развернуты и многословны, часто сводились к называнию предмета, героя или действия: «Я бегу», «Волны в море, маленькая тучка», «Коронация».

В ходе восприятия музыки и оценки ее содержания так же, как и в других процессах у этих детей, проявилась инертность. Мы различали *инертность в рассказах*, когда ребенок дает похожие ассоциации на разные музыкальные произведения, и *инертность в рисунках*, при которой ребенок делает похожие рисунки. Дети первой группы часто демонстрировали оба типа инертности. Так, услышав в первом произведении дождик, многие и дальше связывали музыку с разной погодой; другие дети после второго произведения (вальс) описывали еще несколько танцев и т. д. Похожи друг на друга и их рисунки: иногда мы получали совершенно одинаковые тучки на небе, деревья в лесу — даже если соответствующие этим рисункам рассказы были на разные темы. Рассказ ребенка о музыке мог не повторять предыдущий, а продолжать его («Дождик»; «Дождик кончился, все пошли гулять»; «Снова налетела туча» и

т. д.). Такие ответы мы также рассматривали как проявление инертности.

Дети с правополушарными акцентуациями, наоборот, реже отказывались от задания — они предпочитали рисовать, даже если музыка ни о чем им не напоминала. Так, нам не удалось установить связи между произведениями и рассказами детей в следующих случаях: «Дождик» Свиридова — «Матрешки ходят», «Сердце поэта» Э. Грига — «Девочка, удав, звездочки», «Весенние голоса» Штрауса — «Прямоугольник» и т. д. Инертных повторений у детей второй группы было значительно меньше, хотя и здесь встречались рассказы на одну тему.

Намного чаще, чем другие дети, они описывали развернутый сюжет, некоторое действие («Мальчик пришел к девочке и сказал...», «Серенький козлик решил пошутить...» и т. д.). Чаще других дети второй группы использовали при оценке содержания музыки знакомые образы — песни, сказки («Дождик» — «Царевна-лягушка», «Весенние голоса» — «Лев и волк»). Дети с левополушарными акцентуациями почти всегда придумывали свои истории и сцены; дети с акцентуациями в правом полушарии называли знакомую сказку, потом могли пересказать ее сюжет, иногда они вспоминали похожую песню, мультфильм с похожей музыкой и пересказывали его содержание.

Как и любой другой психический процесс, восприятие музыки, понимание ее содержания развиваются в онтогенезе. Нам удалось выделить несколько линий такого развития. Например, с возрастом уменьшается число случайных ассоциаций, не связанных с музыкой, уменьшается проявление инертности, возникающие у детей образы усложняются, дети чаще описывают развивающийся сюжет или сложные картины. В целом можно говорить, что к 10–14 годам (старшая из выделенных нами возрастных ступеней) происходит сближение позиций разных детей в восприятии музыкальных произведений. Мы видим две основные причины такого сближения. С одной стороны, к этому возрасту мозг достигает достаточного уровня развития, работает как системный орган и осуществляет любую деятельность согласованной работой всех отделов. С другой стороны, развиваясь, ребенок все больше испытывает воздействие окружающей среды, в том числе социума, на разных детей среда оказывает одно и то же влияние (различия связаны только с особенностями детей, их восприимчивости к этому влиянию). В

результате действия среды и развития мозга к определенному возрасту нейропсихологические акцентуации уже не играют такой важной роли в протекании сложных психических процессов. Можно считать, что именно 10–14 лет — это такой переломный возраст, начиная с которого мы можем в работе с разными детьми использовать близкие методы и материал.

Возвращаясь к описанным в начале статьи группам, можно сделать следующие, пока предварительные выводы, которые могут иметь решающее значение для участия музыкотерапевта в коррекционном процессе.

Представители первой группы (дети с левополушарными акцентуациями) характеризуются инертностью, при этом демонстрируют творческий подход к восприятию целостных музыкальных произведений, их суждения самостоятельны, часто оригинальны, хотя средства выражения (рассказы, рисунки) могут быть бедными. Именно с помощью музыки возможно уменьшение инертности, снятие произвольности у таких детей.

Дети, составившие вторую группу, как правило, ищут и представляют знакомый сюжет, часто не очень заботясь о его соответствии произведению. Их средства выражения богаты и разнообразны (они многословны до резонерства, в рисунках используют много цветов). При восприятии у этих детей возникает большое количество образов и ассоциаций, в большинстве случаев далеких от замысла композитора. Поэтому, начиная начиная работать с детьми данной группы, нужно использовать простые мелодии и при помощи вербальных сюжетов и рисунков объяснять содержание услышанных произведений. В то же время возникновение случайных ассоциаций может привести к непредсказуемым впечатлениям, вызвать у детей страхи, отказы от занятий. Поэтому использовать музыку в работе с этими детьми надо особенно осторожно.

При работе со всеми детьми важно учитывать, что музыка почти всегда вызывает в сознании ребенка какую-то ассоциацию, образ, хотя иногда дети об этом не говорят. Нельзя навязывать ребенку свою точку зрения — она может не совпадать с тем, что он себе представляет.

Важно обратить внимание на те изменения в восприятии музыки, которые происходят с возрастом. Сближение позиций детей разных групп, влияние социальных условий, присущего подростко-

вому возрасту конформизма приводят к формированию похожих вкусов («модная музыка»). У маленьких детей такого единообразия не бывает, поэтому учет их индивидуальных различий в восприятии особенно важен.

Нельзя исключить, что восприятие музыки младшими детьми, особенно имеющими проблемы развития, базируется на воздействии ее отдельных элементарных характеристик — ритма, темпа, звуковысотных отношений и т. п. В дальнейшем мы планируем изучение этого влияния.

Литература

1. *Кечхуашвили Г. Н.* К характеристике наглядных образов при восприятии музыки // Вопросы психологии.— 1957.— № 1.— С. 116–124.
2. *Соловьева Г. А.* Разработка и апробация метода изучения состояния восприятия музыки при различных локальных поражениях мозга: Дипломная работа / Московский гос. ун-т, ф-т психологии, кафедра нейро- и патопсихологии; Руководитель: канд. психол. наук Н. Г. Калита. — М., 1982.— 58 с.
3. *Белобородова В. К.* О некоторых особенностях музыкального восприятия младших школьников // Музыкальное восприятие школьников / Под ред. М. А. Румер.— М.: Педагогика, 1975. — С. 36–88.
4. *Битова А. Л.* Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи.— 1999.— Вып. 2.— С. 44–52.
5. *Бороздин А.* И. Дошкольный центр социальной реабилитации в Академгородке (Школа Бороздина) // Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями средствами образования: Сб. науч. тр. и проектн. мат-лов.— Ин-т педагогич. инноваций РАО.— М., 1995.— С. 191–200.

Константинова Ирина Сергеевна *— психолог Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. почта: ccpmain@online.ru*

Цыганок Антонина Андреевна *— нейропсихолог, канд. психол. наук, ст. науч. сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ, председатель Экспертного совета Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. почта: ccpmain@online.ru*

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи
2001.— Вып. 4.— С. 16–22

Развитие музыкального слуха у глухих детей, воспитывающихся по «Системе формирования и развития речевого слуха и речевого общения»

Румер Т. А.

Обосновывается необходимость музыкального воспитания глухих детей с целью развития слуховой функции и включения ребенка в совместную деятельность. Экспериментами, проводимыми на глухих детях дошкольного возраста, воспитывающихся по системе, разработанной Э. И. Леонгард, установлено, что такие дети могут воспринимать музыку преимущественно с опорой на способности к различению тембральных и ритмических характеристик звука. В то же время показано, что у подобных детей возможно развитие и собственно музыкального слуха, для появления которого необходимо различение частотных характеристик звука.

«Музыкальное воспитание глухих детей» — это звучит парадоксально, хотя успешная практика занятий музыкой с глухими детьми существует уже не один год (такие занятия проводит, например, И. Г. Белик из нижегородской Школы реабилитации детей-инвалидов по слуху «Нордис»).

У глухого ребенка картина окружающего мира и понимания своего места в нем искажена; пространство, в котором он находится, воспринимается им в неполноте чувств и ненаполненности звучаниями. Это приводит к искажению межсенсорных связей, которые прижизненно формируются у него. Кроме того, часто имеются нарушения в работе вестибулярного аппарата и сопутствующие двигательные трудности, что усугубляет сложности ориентировки в пространстве. Армирование социальных контактов нарушается и ограничивается, так как ребенок не слышит ни взрослого, обращающегося к нему или к другим, ни самого себя.

При обнаружении у ребенка нарушения слуха необходимо подобрать слуховой аппарат, чтобы восстановить возможность воспринимать звучащее окружение. Однако возможность слушать не озна-

чает для глухого ребенка мгновенного появления умения слышать, а тем более слушать и понимать обращенную к нему речь, говорить и выражать в речи свои мысли и чувства. Глухой ребенок нуждается в безотлагательной помощи близких, а также в специальной педагогической помощи, иначе он не сможет овладеть звучащей речью, звуковым речевым общением.

Воспитание глухих детей по «Системе формирования и развития речевого слуха и речевого общения» (далее — «Система»), разработанной Э. И. Леонгард, предполагает обязательное использование ребенком индивидуального слухового аппарата в течение всего времени бодрствования. У слышащих детей приблизительно с 3-й недели наблюдается реакция замирания, сосредоточения при звучании материнского голоса. Глухого ребенка с аппаратом, зачастую не слышавшего в течение нескольких месяцев (а иногда и двух-трех лет), приходится заново учить сосредоточиваться на разнообразных неречевых и речевых звуках. При обучении речевому общению по «Системе» глухие дети проходят все стадии речевого развития, характерные для слышащих: от гуления и лепета в доречевой период через слово к развернутому высказыванию.

Внутри «Системы» музыкальное воспитание занимает важное место, потому что движение под музыку и пение, музицирование в оркестре и музыкальные инсценировки, с одной стороны, формируют и развивают слуховую функцию, помогают преодолеть двигательные трудности, а с другой стороны, являются особыми видами и формами совместной деятельности и общения ребенка со взрослыми и детьми, которыми он овладевает на музыкальных занятиях. В рамках «Системы» производится воссоздание функционирования сложных психических систем слуховой функции и слухового восприятия, исходя из наличных физиологических остатков слуха и возможностей их развития.

Речевой слух и музыкальный слух представляют собой психологически различные системы, хотя обе являются звуковыми, воспринимающими звуковые сигналы; они взаимопроникают и взаимно стимулируют развитие друг друга. И в речи, и в музыке существуют и воспринимаются тембр, ритм и интонация. Речевой слух с определенной для каждого языка фонематической системой ориентирован в основном на смыслоразличение тембральных составляющих звучащей речи, в то время как для музыкального слуха необходимо различение звуковысотности, точнее следование звуковы-

сотному движению мелодии. Опираясь на принципы формирования речевого слуха, который включает в себя овладение фонетической и фонематической системами языка, в развитии музыкального слуха надо учитывать его существенные особенности.

Музыкальное воспитание глухих детей осуществляется по следующим направлениям: развитие слухового восприятия, развитие голоса, ритмическая стимуляция и хоровая декламация, развитие движений под музыку и ориентировки в пространстве, развитие речи (в том числе расширение словарного запаса, используемого педагогами, а также набора слов, понимаемых и употребляемых детьми).

Хотя такое деление на подразделы в программе воспитания и обучения глухих детей выявляет специфику работы с ними, вместе с тем полный объем занятий охватывает все виды музыкальной деятельности, которыми овладевают слышащие дети: слушание музыки и пение, движения под музыку и танец, музыкальные игры и музыкальные инсценировки, участие в оркестре и изучение основ музыкальной грамоты. Репертуар для музыкальных занятий также заимствован из репертуара для слышащих дошкольников. Музыка не изменяется и не транспонируется, как это часто делается в традиционной работе с глухими детьми, она исполняется педагогом в естественной манере, соответствующей характеру музыкального произведения, и с обычной громкостью. Музыкальные занятия проводятся во всех возрастных группах по 20–40 минут 2 раза в неделю; кроме того, дети занимаются с педагогом индивидуально по 10–15 минут 1 раз в две-три недели.

Мы проводили обследование детей второго года обучения 3–5-летнего возраста с целью выявления у них слуховых и певческих возможностей в двух ситуациях: без слухового аппарата и при его использовании. Для нашего подхода, как уже говорилось, постоянное пользование слуховым аппаратом (кроме времени сна) является принципиальным, что отличает его от традиционного, предполагающего для глухих детей обязательное использование звукоусиливающей аппаратуры только на специальных занятиях по развитию слуха. Поэтому результаты нашего обследования характеризуют лишь детей, воспитывающихся по «Системе», и показывают особенности только их развития.

В словесной форме детям предлагали: «Спой: „Ля-ля, ля-ля-ля”»; задание имело целью выявить собственную высоту их голоса. Без аппарата дети ведут себя менее уверенно, собственный голос у де-

тей в этой ситуации более глухой, звучит слабее, иногда, особенно у маленьких, почти отсутствует. Использование аппарата делает голоса детей более устойчивыми, более звонкими вследствие возможности слухового самоконтроля за звучанием, часто происходит повышение тона голоса на интервал от секунды до терции, реже понижение.

Следующее задание предполагало выявление диапазона голоса. Детям предлагалось спеть сначала, «как поет птичка», а затем — «как поет мишка». При пении без аппарата высоким и низким голосом дети показали большой разброс в результатах: от примы до октавы. С увеличением возраста наблюдается расширение диапазона. Использование слухового аппарата изменяет вокальный диапазон у всех детей, у некоторых старших — до терцдецимы; расширение диапазона происходит как за счет повышения верхнего тона, так и за счет понижения нижнего, либо за счет одного из них. Характер исполнения также изменяется: голоса детей звучат более звонко, появляется пропевание.

Задание на восприятие отдельных звуков фортепиано в среднем и высоком регистрах формулировалось так: «Я буду играть, а ты послушай и прохлопай или спой». Дети слушали звучание инструмента на расстоянии 1 м, стоя к нему спиной. Без аппарата некоторые дети слышали звуки до 2-й октавы, при лучшем результате слышали начало 3-й октавы; они делали это неуверенно, пытались проконтролировать свои слуховые впечатления зрительно. Использование слуховых аппаратов делает реакции детей более уверенными и четкими и по сути своей музыкальными: некоторые не только хлопают или произносят слоги, а, услышав звуки, пропевают их, стараясь отразить высоту звучания, или демонстрируют образным действием восприятие высоты, верхняя граница слышания иногда достигает середины 4-й октавы.

Кроме того, это обследование показало также, что глухие дети, постоянно использующие слуховые аппараты, обладают большими слуховыми возможностями: они слышат звуки различных инструментов, различают их между собой; они способны воспринимать звучание фортепиано, начало и окончание музыки на расстоянии 6–8 м.

Когда мы говорим о музыкальном слухе и его развитии, то понимаем этот термин в узком его значении, а именно в смысле звуковысотности (в то время как широкое толкование подразумевает

также тембровую и динамическую составляющую). Согласно двухкомпонентной теории звуковысотного слуха восприятие высоты складывается из собственно звуковысотного и тембрового компонентов (Б. М. Теплов). Ощущение высоты первоначально недифференцированно и содержит эти компоненты нерасчлененными. В процессе музыкальной деятельности происходит вычленение собственно высоты звука, поскольку звуковысотное движение становится существенным для восприятия музыки. Но только в применении к одноголосной мелодии звуковысотный слух, называемый мелодическим, представляется наиболее свободным от тембрового компонента. Однако такое проявление музыкального слуха является наиболее сложным для детей как в процессе обучения, так и при обследовании.

Музыкальный слух (звуковысотный, мелодический) может быть выявлен при воспроизведении мелодии либо голосом, либо на музыкальном инструменте, либо в нотной записи. Такая демонстрация музыкального слуха пока недоступна глухим дошкольникам. Однако возможна такая организация педагогического процесса, которая приводит к выявлению ребенком высоты звучания.

Другое обследование тех же детей (4-й год обучения, 5–6-летний возраст) было проведено с целью исследования возможности развития у глухих детей музыкального слуха.

На занятиях использовались для различения 3 музыкальных произведения, исполняемые в разных регистрах: низком (контроктава — малая октава), среднем (большая октава — 1-я октава) и высоком (2-я октава — 3-я октава), условно называемых «Мишка», «Зайка» и «Птичка». Услышав звучание музыки, дети ходили под звучание произведений как мишка, напевая «топ-топ-топ...», прыгали как зайчики — «прыг-прыг...» и летали как птички — «пи-пи-пи...». При обследовании дети различали эти музыкальные произведения, стоя спиной к инструменту на расстоянии 1 м, в двух вариантах исполнения: в обычном (регистровом) и в одноголосном в 1-й октаве (голосовой диапазон). Правильные ответы составили 81% по различению в регистровом исполнении и 82% — в одноголосном.

На занятиях детям также давались для различения 3 произведения: «вальс», «марш» и «бег», исполняемые главным образом в среднем регистре (малая октава — первая октава). Эти произведения, близкие в регистровом отношении, но различные в темпо-

ритмическом, сопровождались детьми соответствующими движениями: маршировкой, покачиваниями с движением рук, бегом мелкими шажками. При обследовании детям предлагали различить эти произведения на слух так же, как и в предыдущем задании при обычном исполнении и в одноголосном варианте. Результаты правильного выполнения этого задания — 81% и 77% соответственно.

На каждом занятии с детьми проводится распевание: последовательное пропевание гаммы до мажор (в 1-й октаве) с моделированием рукой повышения и понижения звучания. В этом упражнении у ребенка уже наблюдалась голосовая подстройка приблизительно в диапазоне кварты от собственного «основного» тона.

Моделирование звуковысотности рукой использовалось при обследовании возможностей детей воспроизвести ритмические фрагменты из трех звуков, построенные на приме, кварте и октаве.

При воспроизведении ритмов этих фрагментов наибольшее количество правильных ответов дети дали, прослушав фрагменты, построенные на одной высоте ($до^1 — до^1$; $фа^1 — фа^1$; $до^2 — до^2$) — 68%, наименьшее — на кварте ($до^1 — фа^1$; $фа^1 — до^1$) — 60%; промежуточное количество правильных ответов на октаве ($до^1 — до^2$; $до^2 — до^1$) — 64%.

Правильное воспроизведение детьми звуковысотности в этих фрагментах существенно различалось по интервалам и составило на кварте 53%, а на октаве — 71%.

Таким образом, выполнение детьми этой серии заданий показывает, что различение музыкальных произведений в регистровом исполнении, контрастных и близких по регистру, вероятно, основано еще на вычленении тембровой и ритмической характеристики звучания. Однако подстройка голоса при распевании и выполнение заданий на воспроизведение фрагментов ритмизированной звуковысотности дают основание полагать, что у детей начинает формироваться звуковысотный (мелодический) слух.

Весь процесс музыкального воспитания и обучения глухих детей по «Системе формирования и развития речевого слуха и речевого общения» показывает, с одной стороны, большие возможности в их слуховом развитии, с другой стороны, собственную ценность музыкального мира в становлении личности. Дети с удовольствием посещают занятия, участвуют в разных видах музыкальной деятельности, выступают на праздниках и гордятся своими успехами. Они чувствуют себя умелыми и любят учиться.

Награда детям, педагогам и родителям — радость преодоления тишины.

Вопрос о том, могут ли глухие дети слышать и любить музыку, уже давно имеет положительный ответ, а с появлением более совершенных слуховых аппаратов он становится бессмысленным. Но возникает другой вопрос: кто и почему берет на себя ответственность вторично лишать ребенка способности слушать голоса любимых, пение птиц и музыку Моцарта?

Румер Татьяна Андреевна *— психолог Центра Леонгард по обучению и социокультурной реабилитации глухих и слабослышащих детей (113054, ул. Бахрушина, д. 21, стр. 3, кв. 18)*

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи
2001.— Вып. 4.— С. 23–28

Музыкальные занятия в подготовительной группе

Хатуцкая С. А.

Опираясь на личный опыт, автор описывает особенности проведения музыкальных занятий, направленных на снижение трудностей в адаптации, с детьми дошкольного возраста, имеющими особенности развития эмоционально-волевой сферы аутистического типа. Подробно рассматривается проблема адаптации ребенка к ситуации группового занятия. Показано, что в сочетании с другими видами коррекционной работы музыкальные занятия способствуют развитию эмоциональной сферы, повышают качество коммуникации, усилению способности к саморегуляции.

Подготовительную группу посещают дети, которые занимаются в Центре последний год перед поступлением в школу (в редких случаях — перед поступлением в обычный детский сад). В Центре есть несколько подготовительных групп. В группу дети подбираются по сходству их проблем в адаптации, по психологической совместимости и другим критериям. Я расскажу про музыкальные занятия в одной из них.

Группу, о которой я буду рассказывать, постоянно посещали шесть детей — Мила, Рита, Андрей, Антон, Миша и Алина. Мила, Рита и Миша занимались в Центре не первый год, остальные пришли в группу впервые. У этих детей были нарушения развития эмоционально-волевой сферы, которые могли проявляться в виде страхов, нарушении способности к общению, специфической задержки речевого развития, стереотипности моделей поведения и т. д. Перед нами стояла задача объединить этих детей с множеством проблем в единый класс и подготовить их к новой, может быть, более суровой обстановке.

На первых занятиях дети просто не могли понять, что от них требуется. Каждый был полностью погружен в свои страхи. Мила при малейшем шуме или просто громком звуке начинала кричать, убегала в коридор. Миша начинал бегать по комнате. Антон закрывал глаза и тряс руками. Андрей начинал стряхивать с рук, ног, плеч «бубошки». Алина быстро-быстро проговаривала распорядок дня. Рита не поднимала глаз от пола. Обстановка занятия казалась им незнакомой и поэтому очень страшной.

В зависимости от индивидуальных особенностей развития дети по-разному воспринимали и отдельные задания, и музыку в целом. Например, Андрей сначала совсем не подпевал, был вялым, пассивным, а когда «включился» в процесс, оказалось, что он не может контролировать силу голоса; он не пел, а совершенно неритмично, но с большим энтузиазмом выкрикивал слова песни. Мила при этом пугалась и убегала. Общий ритм песни сбивался. В дополнение к групповым Андрею добавили индивидуальные музыкальные занятия, где мы с ним работали над регуляцией дыхания и силы звука. Хватило буквально 5–6 занятий, чтобы у Андрея улучшился самоконтроль.

Чтобы дети быстрее освоились, каждое занятие имело очень четкую структуру; в течение всего года она практически не менялась. Спустя некоторое время дети уже знали, что будет потом. Эта четкая структура занятия позволяла создать предсказуемую ситуацию, внутри которой они чувствовали себя спокойно и уверенно. Первое время оставались неизменными виды работ, репертуар, игры, выстроенные в определенной последовательности. Дети привыкли даже к моим интонациям и иногда их копировали.

Каждое занятие включало в себя двигательные упражнения или подвижные игры, пение, игру на музыкальных инструментах, танцы. Этими видами работ мы занимались с самого начала. Вначале дети часто отвлекались, не понимали, что от них требуется, медленно включались в деятельность. Из раза в раз, из занятия в занятие мы повторяли одно и то же. Усвоение программы деятельности приводило к тому, что дети становились более уверенными.

Очень долгое время задания были общими для всех детей. Они все вместе пели, танцевали, повторяли движения; во время игры на музыкальных инструментах они вместе начинали и вместе заканчивали игру. Постепенно мы старались решать все новые и новые задачи: вовлечение детей во взаимодействие в группе, развитие слу-

хового внимания, чувства ритма, способности переключения с одного элемента программы на другой, координации движения, ощущения собственного тела (соматогнозиса), расширение набора стереотипов. Разумеется, каждый ребенок в группе отличался индивидуальными особенностями, проявляющимися в темпе и последовательности преодоления трудностей.

Занятия строились так. Дети входили, садились на стульчики, и я с каждым из них здоровалась. Для этого у нас был выработан специальный ритуал приветствия.[1]

После приветствия они играли в игры. Для начала я выбрала игры «Иголка и нитка» и «В магазине зеркал». Игра «Иголка и нитка» помогала детям научиться ориентироваться в пространстве, а в игре «В магазине зеркал» нужно было под музыку повторить все движения ведущего.

Поиграв, дети пели. Для пения в начале года я выбрала русскую народную песню «Тень-тень». Она хороша тем, что дети, которые по каким-то причинам не пели, могли передавать содержание песни с помощью жестов. Кроме того, при помощи этих движений мы старались развить мелкую моторику.

Затем дети играли на шумовых музыкальных инструментах. Я выбрала песенку А. Спадавеккиа «Добрый жук» из кинофильма «Золушка». Эта песня двудольного размера достаточно проста для аккомпанемента. Дети на протяжении всей песни должны были мне помогать своей игрой. Воспитатели помогали детям играть ритмично.

В конце занятия мы танцевали хоровод «Во поле береза стояла». При всей простоте движений детям было достаточно трудно просто держаться за руки и не выходить из круга.

Занятие заканчивалось диалогом-прощанием, который так же, как и приветствие, имел форму ритуала.

В первое время только Рита и Антон могли самостоятельно здороваться и прощаться, остальным помогали воспитатели.

Конечно, при всей четкости построения каждое занятие чем-либо отличалось от предыдущего или последующего. В первую очередь я ориентировалась на состояние детей, их работоспособность,

[1] Подробнее об упомянутом ритуале рассказывается в нашей совместной с О. Ю. Поповой статье, опубликованной в данном сборнике на с. 86–94.

настроение. Какие-то задания приходилось сокращать, чем-то, наоборот, мы занимались дольше.

По мере того как дети справлялись с этими довольно простыми заданиями, мы стали их усложнять. Усложнились игры, мы начали инсценировать песни («Как на тоненький ледок», «Почему медведь зимой спит?», «Савка и Гришка»), стали петь песни «по ролям» («Песня про бабушку»), музыкальные произведения мы начали исполнять «по партиям» («Рондо» Бетховена, где определенные фрагменты исполнялись определенными инструментами), стали придумывать музыкальные сказки, где у каждого ребенка была своя роль и свой музыкальный инструмент. Эти задания помогли каждому ребенку почувствовать себя участником совместной деятельности, от действий которого зависит общий успех. Постепенно у детей появился интерес к творчеству. В «Песне про бабушку» они сами придумали несколько новых куплетов и соответствующих движений к ним.

В некоторых случаях в дополнение к групповым я проводила индивидуальные занятия. Так было с Милой, когда она отказывалась входить в класс и кричала при малейшем нажиме, так было с Андреем, когда он вместо пения громко кричал. Эти небольшие, всего по 15 минут, занятия очень помогли детям адаптироваться к групповой обстановке.

В течение года мы отмечали следующую динамику. Мила перестала пугаться, убегать из класса и прятаться за штору. Когда у нас появилась детская ударная установка, Мила подошла к ней и с удовольствием стала играть. Громкие звуки, издаваемые ею самой, ее не пугали. После этого Мила перестала пугаться звуков, которые издавали другие дети. Андрей начал включаться в общую деятельность, а, если он запаздывал, Рита ему подсказывала, торопила. Антон стал более внимательным, активным, он мог выдержать бóльшую нагрузку, чем в начале учебного года. К музыкальным занятиям он подходил весьма творчески, придумывал новые движения, слова к песне. Миша, самый маленький из детей, на занятиях заговорил, запел, во время игры на ориентацию в пространстве стал руководить другими детьми, рассаживать их на нужные места. Алина стала больше общаться с детьми, снизилась тревожность.

Наиболее значительные изменения произошли у Риты. Она пришла к нам два с половиной года назад закрытой, скованной девочкой, ходила согнувшись, смотрела вниз, отворачивала голову, полностью находилась в плену своих стереотипов. Еще в прошлом году, попадая в новые ситуации, она терялась, любые, самые незначительные, изменения режима ее пугали, на вопросы она не отвечала. Но постепенно начала взаимодействовать с окружающими, позволила взрослому организовывать свою деятельность, а затем стала сама принимать участие в организации коллективной деятельности. Она стала лидером группы, научилась договариваться и с детьми, и со взрослыми. Рита перестала теряться, стала помогать другим детям, объяснять им, что надо делать. У нее расширилось понимание речи, появились отдельные развернутые высказывания. Снизилась инактивность («Я сама», «Да не надо»), девочка сама предлагала спеть какую-либо песню или сыграть в какую-либо игру. Сейчас уровень организации ее эмоционально-волевой сферы дает возможность дальнейшего развития, девочка самостоятельно справляется с трудными ситуациями.

В конце учебного года мы устроили концерт для родителей и педагогов. Было много гостей, и у каждого ребенка был свой, пусть небольшой, сольный номер.

Конечно, у всех детей остаются значительные трудности в адаптации, но при этом они готовы к взаимодействию с другими детьми и взрослыми, готовы к обучению в классах. К концу учебного года, приходя в Центр, они сразу замечали, если кто-то отсутствовал, спрашивали, придет ли он. Если во время какого-либо совместного действия кто-то замешкался или ошибся, другие его поправляли.

С сентября 2000 года все дети, кроме Милы и Миши, пошли в школу. Мила продолжает заниматься в Центре. Миша пошел в подготовительную группу интегративного детского сада. Алина учится по программе вспомогательной школы, Андрей, Антон — в коррекционном классе общеобразовательной школы. Хочется верить, что не последнюю роль в этом сыграли музыкальные занятия.

Итак, проводимая в течение года коррекционная работа, включающая музыкальные занятия, привела к улучшению у детей качества коммуникации, формированию навыков совместной деятельности, развитию эмоционально-личностной сферы, включая рас-

ширение эмпатических способностей, возможностей адекватного выражения эмоционального состояния.

Хатуцкая Светлана Акивовна *— музыкальный терапевт Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. почта: ccpmain@online.ru*

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи
2001.— Вып. 4.— С. 29–32

Опыт создания интегративного музыкального ансамбля

Майорова А. В.

Рассказ о положительном опыте создания музыкального ансамбля, в котором, наряду с профессиональными музыкантами, играют обычные дети подросткового возраста и их сверстники с различными нарушениями развития. Показано, как смешанный состав участников позволяет не только приобщить детей-инвалидов к миру музыки и к творчеству, но и успешно решать проблемы их социальной адаптации.

Ребенок с нарушениями развития сталкивается в своей жизни со многими проблемами: ограничение возможностей общения, трудность реализации своих способностей и организации досуга, а в будущем — невозможность занятия какой-либо профессиональной деятельностью. Попытаться решить эти проблемы можно с помощью создания интегративного музыкального ансамбля.

Я хочу поделиться некоторым опытом моей работы в этом направлении.

Дети с «ограниченными возможностями» часто не «ограничены» в способности воспринимать музыку и создавать ее. Даже самые маленькие и «трудные» дети любят играть на простейших музыкальных инструментах (погремушки, колокольчики). Музыкальная деятельность всегда эмоционально окрашена. Она создает положительный настрой, поэтому в ней так приятно участвовать. Кроме того, существует множество разных музыкальных инструментов, и всегда можно подобрать соответствующий физическим и интеллектуальным возможностям ребенка. Преимущество ансамбля состоит в том, что используются как простые «фоновые» инструменты, так и более сложные, игра на которых требует специального длительного обучения. В процессе аранжировки музыкального произведения есть возможность создать различные по трудности партии для каждого инструмента и, следовательно, учесть индивидуальные способности всех исполнителей. При этом важно отметить, что все

партии в ансамбле являются равнозначными. Качественное исполнение как самой легкой из них, так и самой сложной требует одинаковой творческой работы. Все это позволяет включить в состав ансамбля музыкантов, имеющих разный уровень подготовки, разные навыки и возможности. Это могут быть профессиональные музыканты, несколько детей «с проблемами», которые учатся или учились играть на каком-либо инструменте. (Многие аутичные дети очень музыкально одарены и при определенной педагогической работе могут заниматься даже в музыкальной школе. Например, мне приходилось обучать игре на фортепиано двух детей с ДЦП. Один из них сейчас продолжает образование во втором классе детской музыкальной школы.) Но, пожалуй, главным является то, что участие в таком ансамбле могут принимать дети, которые вообще не имеют возможности посвятить себя какой-либо другой «профессиональной» деятельности.

В октябре 1997 года в Центре лечебной педагогики в Москве был создан такой творческий коллектив. В его состав входили четверо взрослых музыкантов, играющих соответственно на скрипке, аккордеоне, гитаре и фортепиано, несколько подростков с нарушениями эмоционально-волевой сферы, включая аутизм и проблемами, сходными с аутизмом, и расстройствами шизофренического спектра, и их обычные сверстники. Мы не отбирали детей в ансамбль по критерию наличия у них особых музыкальных способностей. Главным было желание ребенка и согласие его педагога. Сразу же встала проблема репертуара. Я остановилась на инструментальной музыке. Мы исполняли вариации на тему двух русских народных песен: «Среди долины ровныя» и «Светит месяц». Все дети играли на различных ударных инструментах (мараки, колокольчики, трещотки, треугольники, тон-блоки, металлофоны). К каждому «тяжелому» ребенку на первых порах был прикреплен помощник. Важно было также подобрать инструмент, соответствующий физическим (у многих детей слабые руки, медленная реакция, плохая координация движений и т. п.) и интеллектуальным возможностям ребенка. Исполняемая пьеса состояла из разнохарактерных частей, каждую играли один или несколько человек. Для того чтобы музыкант знал, когда и с кем он должен играть, мы сделали «партитуру». На большом листе бумаги написали номера частей, а под ними нарисовали инструменты, которые должны их исполнять. В процессе игры я негромко называла номера частей.

На начальном этапе нашей работы стояли следующие задачи: научить детей правильно играть на инструменте, вовремя начинать и заканчивать свою партию, исполнять ее с различной нюансировкой (громко — тихо), играть ритмично.

Первое выступление состоялось на новогоднем празднике. Оно было удачным. Ребята были готовы к решению более сложных задач, и нам пришла идея сделать ансамбль вокально-инструментальным. Вообще, человеческий голос с сопровождением воспринимается всегда легче, чем чисто инструментальная музыка. Голос также является самым естественным музыкальным инструментом. Нам, конечно, потребовался микрофон. Это было акустической необходимостью, но явилось существенным стимулом для детей. Когда я принесла микрофон, музыканты очень заинтересовались. Мы устроили небольшое прослушивание. Все ребята, которые могли петь, исполнили с микрофоном знакомую песню. После этого я для себя определила, кто из ребят смелее и может делать это чуть лучше других. У нас выделились две пары солистов. Первой нашей песней была «Смуглянка». Вступление и музыкальный проигрыш играли подростки, каждый куплет пел один солист, припев пели все вместе.

По мере развития нашего коллектива мы усложнили репертуар и подбор инструментов, на которых играли ребята. Приобрели ударную установку, один мальчик стал играть на блокфлейте, начали использовать металлофон для исполнения мелодических партий, пробуем ввести синтезатор. У нас появляются новые солисты. Дети, которые никак не проявляли себя раньше, неожиданно «раскрылись», захотели петь. Мы отказались от нашей «партитуры», потому что ребята уже способны воспринимать жесты дирижера.

Теперь несколько слов о том, как проводятся наши репетиции. Мы занимались один раз в неделю. Но я считаю более целесообразным устраивать две репетиции в неделю. Перед общим сбором проводятся индивидуальные занятия. С каждым исполнителем необходимо выучить его партию. Мне кажется очень важным, чтобы дети с интересом относились к своему делу, воспринимали занятия не как развлечение, а как настоящий творческий процесс.

Музыка, как всякое искусство, не терпит посредственного качества. Слушатель не будет учитывать проблемы детей-инвалидов, ему может просто «не понравиться музыка». Значит, надо не приспосабливать аудиторию к нам, а самим добиваться такого исполне-

ния, которое придется по вкусу публике. Для этого очень важно подбирать яркий музыкальный материал, делать посильную для детей аранжировку, добиваться качественного звучания каждой партии.

Вообще, мне кажется, что создание музыкальных ансамблей — еще один вид профессиональной и досуговой деятельности для детей-инвалидов. На Западе это широко практикуется. В европейских странах, например, существуют гастролирующие ансамбли, состоящие наполовину из профессиональных музыкантов, наполовину из людей с нарушениями. Я видела и слышала несколько таких коллективов. В них играли люди с синдромом Дауна. Может быть, когда-нибудь и в нашей стране такая деятельность станет реальной. Но есть, пожалуй, не менее важная цель создания подобных ансамблей: благодаря им открывается возможность общения для людей, которые испытывают в этом трудности. Одновременно это и возможность наладить духовный контакт через сопереживание не только между музыкантами в ансамбле, но и со слушателями. Это также наш шанс научиться работать друг с другом, что не менее важно и для профессиональных музыкантов, и для детей «с проблемами», и для их обычных сверстников.

Мы вместе наполняем мир музыкой, и каждая, даже самая незначительная партия в исполняемом произведении не менее важна, чем главная. Без нее не будет полноты звучания.

Майорова Анна Валерьевна *— музыкальный терапевт «Школы равных возможностей» и интегративного детского сада № 1067 «Наш дом» (117261, Москва, ул. Панферова, д. 12)*

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи
2001.— Вып. 4.— С. 33–38

Сосуд звуков, сосуд внутреннего «я»...[1]

Македа Ж.

Описан случай из психотерапевтической практики автора. Показано, как посредством специальных имитационных игр и, на следующем этапе, активного знакомства с музыкальными инструментами ребенок с аутистическим симбиотическим поведением постепенно преодолевает страх перед окружающим миром, как у него формируется ощущение пространственных границ, снижается агрессивность поведения, вырабатываются необходимые навыки общения.

Звуковой опыт является частью психофизической целостности человека. При наличии у ребенка серьезных психологических труд-

[1] Хотелось бы пояснить направленность данной статьи, впервые опубликованной на французском языке в Le Journal des Psychologues. Dec. 1988 – Jan. 1989. № 63. P. 38–39. Ее автор опирается на учение психоанализа, согласно которому действие повреждающих агентов, имеющее место в первый год жизни ребенка, приводит к тому, что в старшем возрасте ему оказываются присущи некоторые особенности, типичные для оральной стадии развития: стремление к сосанию, захвату ртом воздуха, ориентация не на отдавание, а на поглощение. Кроме того, у него отмечается тип психической репрезентации окружающего мира, характерный для начальной стадии развития: он не разделяет себя и окружающий мир (наиболее важной частью которого является мать), а следовательно, у него отсутствует репрезентация своего телесного *Я*, мир воспринимается диффузным. Таким образом, цель коррекции заключается в формировании у ребенка более структурированной репрезентации реальности, для чего используются имитационные игры в круге, музыка, взаимодействие с предметами окружающего мира, например с музыкальными инструментами. Одно из ключевых событий в ходе проводимых занятий – возникновение переходного объекта (роль которого для ребенка выполняет гитара). Появление этого объекта, заменяющего ребенку мать в ее отсутствие, указывает на начало перехода от слитной репрезентации себя и матери (оральное к ней отношение) к восприятию матери как принадлежащей к внешней по отношению к ребенку реальности (собственно объектное отношение к матери). Иначе говоря, такой объект связывает внутренний мир ребенка и внешнюю реальность (что и позволяет автору сравнить его с нитью Ариадны). Открытие ребенком реального мира, произошедшее в результате коррекционной работы, привело к преодолению оральной фиксации (автор обращает внимание на то, что ребенок стал выдыхать), стало формироваться эмоциональное отношение к окружающей действительности, появилась возможность обучения.— *Прим. науч. ред.*

ностей обращение к музыке будет выполнять охранительную функцию, которая позволит ему ориентироваться не только в звуковом окружении, но и в мысленном представлении своих телесных границ.

Себастьену было два года, когда мы впервые увидели его в терапевтическом детском саду. Предположительный диагноз — «генетически обусловленная психическая дефицитарность в сочетании с ранним аутистическим симбиотическим поведением».

Себастьен начал ходить только месяц назад; он не говорит, а лишь издает пронзительные крики и некоторые стереотипные звуки (например, имитирующие тарахтение дядиного мотоцикла).

Он боится смеха, громких звуков и часто пугается при виде света.

Он очень «привязан» к матери. Он держит язык, как младенец, издающий лепет, и постоянно сосет большой палец, теребя кончиками пальцев волосы своей матери (непременное условие засыпания), или же неистово бьет мать рукой (ладонью).

Говорят, что мальчик хорошо воспринимает колыбельные песни, которые поет ему бабушка по отцовской линии. Мать Себастьена (азиатского происхождения) не позволяет себе говорить с сыном на своем родном языке.

Начиная с первых сеансов наблюдения нам показалось, что Себастьен принимает и посылает звуковые сигналы, как снаряды, не имея возможности различать и природу звука (шум, тишина, речь, музыка).

Ничто не может послужить фильтром и защитить его от вмешательства извне, ничто не сдерживает и не ограничивает этих чрезвычайно сильных воздействий.

Всю свою энергию мальчик тратит на то, что с силой бросает предметы, сталкивает их друг с другом, провоцируя звуковые эффекты.

Он бьет все, он бьет по всему (удары являются единственным средством общения с двумя другими детьми, которые входят в группу).

Сильный звук, похожий на взрыв, порождает смешение:

— создает «пространство, разорванное взрывом» — пространство, заполненное предметами,— Себастьен «опустошает» нас, заставляет «выйти из себя»;

— звуковое пространство «бьет по ушам».

Как найти своеобразный сосуд, в который можно поместить эти раздробленные, изгнанные звуки, чтобы остановить разрушающую агрессию, направленную на нас и на себя самого?

Чтобы защитить себя от звуковых взрывов, мы прибегли к помощи обычного обруча, который определяет пространство и ограничивает его.

Внутри этого пространства постепенно выстраиваются ограничения, с эскизами имитационных игр, в частности звуковоспроизведения внутри или вне круга.

Себастьен до сих пор часто берет обруч, надевает его на голову. (Ореол святого? Скорее матрица, которая как бы вбирает в себя его взрывы.)

Так же, как Себастьен бросает предметы, роняет их, он часто падает и сам, вернее, позволяет себе упасть в поиске опасных, волнующих ситуаций, которые сопровождаются голосовой реакцией «насмешки» (эту болезненную ситуацию мальчик также навязывает Лоику, самому слабому мальчику в группе).

Громкие насмешки, связанные с такой болезненной ситуацией, как бы избавляют мальчика от страха упасть, от страха падать не переставая.

В подобных ситуациях Себастьен избегает любого физического контакта; его невозможно удержать, успокоить. Однако подушка, смягчающая падение, радует его нежностью, к которой он стремится.

Он повторяет эксперимент уже более осознанно и с наслаждением ворочается на подушке.

Можем ли мы на основании этих болезненных опытов (падение, оглушение) выдвинуть гипотезу, предложенную Д. Анзье, о разрыве единства мать—ребенок, существующего в представлении ребенка, эротизированном вследствие боли?

Какое ощущение границ тела возникает у ребенка? Возможна ли безопасная жизнь в чреватом неожиданностями, открытом всем ветрам пространстве?

ОТ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ К СЛУШАНИЮ

Постепенно на занятиях Себастьен начинает испытывать некоторое удовольствие, хотя и мимолетное, от звуков флейты.

В этих случаях он приближается к нам. Мальчик сосет палец и робко пытается коснуться наших волос, глядя нам прямо в глаза. Момент контакта найден, когда чувство безопасности Себастьена опирается на физическую близость: зрение, обоняние, слух, осязание. Мы прекращаем игру и тихонько дуем ему в лицо. Он снова разглядывает наши волосы, держа большой палец во рту, касается их и проявляет тем самым свою привязанность к нам; к мальчику возвращаются нежность, мягкость, ласковость, сперва тактильные, но потом переходящие и на другие органы чувств.

Очень скоро Себастьен перестает быть нежным, выхватывает у нас флейту, принимается нервно сосать ее во рту, высунув язык между зубов. Он играет с кулисной флейтой в два уровня взаимопроникновения: сначала вдвигает поршень во флейту, затем саму флейту берет в рот. Он вдыхает в себя воздух, вдруг откидывает голову назад, как будто «пьет до дна».

Еще один нерегулируемый жест, похожий на прилив, который не оставляет места отливу и не создает ритмической связи с возможным ответным движением.

Все либо поглощается, либо отвергается.

Затем Себастьен медленно протягивает нам флейту: ему хочется услышать ее звуки, может быть, даже почувствовать их. Кажется, мальчик начинает что-то осмысливать; устанавливается его связь со звуковым миром — миром, который можно слушать.

Себастьен имитирует игру на флейте, идет за инструментами, приближается к другим людям.

ТЕЛО СО СТРУНАМИ

Когда Себастьен впервые видит гитару, он тут же ее берет. Взяв инструмент, он ударяет ладонью по струнам над круглым резонаторным отверстием, наклоняется, чтобы услышать резонанс, а другой рукой касается верхней части грифа.

Он держит гитару в вертикальном положении (это единственный предмет, по которому он ударяет, не используя другого предмета).

Когда наблюдаешь за Себастьеном с гитарой, создается впечатление, что они поддерживают друг друга. Возможно, это впечатление объясняется зрительным образом единства двух тел, расположенных вдоль вертикальной оси.

Действительно, контуры гитары напоминают очертания человеческого тела — может быть, гитара и есть образ тела (гештальт), пространственная структура, выражающая динамическую связь между частью и целым.

Себастьен устраивается перед зеркалом, обходит вокруг гитары, по-прежнему держа ее вертикально. Он касается верхушки грифа, затем высоко поднимает руку со сжатым кулаком.

Речь идет о ситуации двойной иллюзии, основанной на опыте воздействия переходного объекта, напоминающего человеческое тело, а затем на визуальном опыте с зеркалом. Струны гитары можно сравнить с волосами матери, которых касался Себастьен. (Или, может быть, с нитью Ариадны?)

С помощью этого опыта Себастьен находит возможность использовать другого человека (или предмет, его заменяющий) в качестве поддержки. Очень скоро гитара кажется мальчику совершенно неодушевленной. Она не слышит желаний Себастьена, который ищет общения.

Мальчик кладет гитару (почти бережно, не бросая ее), хочет взять кулисную флейту, словно объем восприятия недостаточен для него. Воспроизводить или слушать? Наш человек-оркестр не может делать и то и другое одновременно. Он протягивает нам флейту, услышав мелодию, берет в руки гитару, ставит ее вертикально и перебирает струны.

Установлено реальное пространство, в котором возможно протекание игры.

В настоящее время, после 18 месяцев занятий и семейной терапии, у мальчика появилась четкая выразительная речь с членораздельными звуками, организация речевого потока с четким выделением слогов.

Вслед за фазой «криков», когда Себастьен воспроизводил звукоподражательные междометия, имитируя, например, пушечные выстрелы, наступил более «разговорный» этап, и теперь мы хорошо понимаем друг друга!

Мы можем играть в изменение высоты и интенсивности звука (даже в случае с выстрелами).

Себастьен больше не «всасывает» флейту, а наоборот, дует в нее, т. е. производит звуки «из себя».

Он овладел навыками. Он просит помощи, берет нас за руку, не сопротивляется, когда мы сдерживаем его физически при новом «взрыве».

Знакомство с балафоном[1] приводит мальчика в восторг. Может быть, звуки этого инструмента напомнили ему азиатские мелодии?

Себастьен идет за табуреткой, устраивается с балафоном перед зеркалом, берет деревянные палочки, играет и внимательно слушает свою мелодию.

Мы видим ликование мальчика (столь не похожее на его возбуждение во время первых сеансов), удовольствие от любования собой, удовольствие, которое иногда он может разделить и с другими.

Македа Жаклин (Maqueda Jacqueline) *— логопед и музыкальный терапевт, сотрудник «Хандикап Интернэшнл» (Handicap International, ERAC-14, av. Berthelot, 69361, Lyon, Cedex 07, France); эл. почта: c.merchez.hi@mtu-net.ru*

[1] Африканский музыкальный инструмент типа ксилофона.– *Прим. перев.*

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи
2001.— Вып. 4.— С. 39–44

Кантелетерапия

Стангрит С. Я.

Описывается опыт применения карело-финского народного инструмента кантеле в музыкальной терапии детей с поражениями ЦНС, умственной отсталостью, задержками психомоторного и речевого развития. Перечисляются особенности этого музыкального инструмента, делающие его эффективным терапевтическим средством. Отмечена положительная динамика у всех детей, прошедших курс кантелетерапии, в виде повышения общей психической активности, креативности, уровня саморегуляции, развития эмоционально-личностной сферы, расширения коммуникативных навыков.

Автор с 1979 года изучает вопросы истории и практического применения народных музыкальных инструментов, бытовавших на территории нынешней Республики Карелия. Среди многообразия традиционных инструментов одним из самых известных и популярных считается кантеле — карело-финский народный струнный щипковый инструмент, родственный русским гуслям (рис. 1).

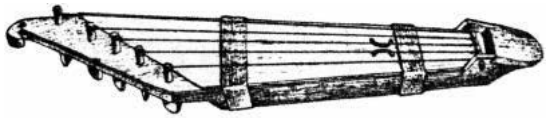


Рис. 1. Пятиструнное кантеле.

В течение столетий менялись функции кантеле. В древнее время это ритуальный магический инструмент, а позднее, в XVII–XIX вв., он использовался как аккомпанирующий пению рун, танцам. С 1930-х годов кантеле используется как концертный инструмент — сольный, ансамблевый и оркестровый. В последние годы кантеле находит все большее применение в новых областях — образовании, любительстве, терапии. Впервые термин «кантелетерапия» был применен и его содержание раскрыто автором в октябре 1998 года на научно-практической конференции, проходившей в рамках III Международного фестиваля «Кантеле».

Начиная с 1988 года, автор в работе с детьми в возрасте от 2 до 14 лет применяет музыкально-педагогическую программу «Воробьишки», основанную на принципах народного музицирования. В 1996 году этот опыт послужил основой для создания музыкально-коррекционной программы «Живая музыка», которая реализуется, постоянно развиваясь, в медико-психолого-логопедическом кабинете центра реабилитации детской поликлиники № 2 города Петрозаводска. Занятия в кабинете проходят в тесном взаимодействии и под контролем педиатров, логопедов, психолога. Общее руководство и координацию осуществляет главный врач поликлиники Олег Викторович Юнилайнен.

Главные характеристики этих программ состоят в следующем. Каждая репетиция (занятие, сеанс), с одной стороны — игровой праздник для детей, с другой — развивающее, коррекционное образовательное и воспитательное занятие. «Развивающая среда» включает в себя пространство, удобное для разнообразных форм музыкально-пластической деятельности (вокальной, хореографической, собственно игровой); подразумевается право ребенка на свободу выбора того или иного творческого действия (ребенок выбирает сам — участвует он или нет, если участвует, то в какой степени); звуковое пространство насыщено «живой музыкой», которую можно противопоставить «искусственной музыке».

Само понятие «живая музыка» несет в себе определенный образ (содержание). К каждому звуку,[1] издаваемому в творческом пространстве, отношение предельно внимательное и трепетное. Такое же внимательное отношение к каждому жесту, взгляду. Все средства выразительности подчинены раскрытию выбранного образа. Любая музыкальная фраза имеет завершенный, осмысленный вид (по динамическим нюансам, темпоритму, агогике, артикуляции).

На занятиях по программе «Живая музыка» используются различные упражнения, предназначенные для решения многообразных и разноплановых задач. Отметим часть из них, показательных с точки зрения развивающей, коррекционной, реабилитирующей, воспитательной деятельности:

- развитие интонационного звуковысотного слуха;

[1] Под «каждым звуком» мы понимаем как собственно музыкальные звуки, организованные ритмически и звуковысотно, так и любые другие: связанные с изменением интонации речи педагога-музыканта, шорохи, скрипы и т. д. и т. п.

- развитие ритмического слуха, ритмической координации движений, вокальных упражнений;
- развитие речи и (или) отдельных ее элементов;
- развитие вокального аппарата в его целостности и в элементах;
- развитие эмоционального ощущения от восприятия и исполнения музыки, пения и элементарной хореографии;
- развитие мелкой моторики, в частности игрой на кантеле;
- воспитание чувства партнерства, ансамбля;
- развитие фантазии, творческого воображения;
- снятие агрессии, физических и психических зажимов, комплексов;
- развитие различных видов памяти — звуковысотной, тембровой, ритмической, вербальной, тактильной;
- овладение простым счетом от 1 до 5;
- обретение коммуникативных навыков;
- личностное самовыражение посредством музыки, импровизации.

Главная цель, которую решает применяющий кантелетерапию,— помочь ребенку адаптироваться в среде здоровых детей, учитывая при этом, что для некоторых детей музыка является единственно возможным видом творческой деятельности. Основной критерий деятельности кантелетерапевта — настроение ребенка, его физическое и психическое состояние.

Из разнообразных видов кантеле — а на сегодняшний день это большое семейство инструментов, отличающихся по конструкции, количеству струн (от 5 до 40), настройке (диатоническая и хроматическая),— на своих занятиях автор использует преимущественно древнейший, малострунный инструмент[1]. На нем расположены пять металлических струн, настроенных в минорном или мажорном наклонении в удобном регистре, близком к разговорному: «ре», «ми», «фа» (или «фа-диез»), «соль», «ля» первой октавы.

[1]Помимо кантеле, на занятиях используются и другие музыкальные инструменты: фортепиано, все имеющиеся шумовые и ударные, блокфлейты, пастушьи народные флейты, губные гармоники, обычные гармошки, аккордеон, варган, синтезатор, музыкальные игрушки и т. п. Иначе говоря, все, что звучит, находит свое применение.

Разнообразны формы и методы применения кантеле в коррекционном процессе, при занятиях с детьми с ограниченными возможностями. Это — слушание игры на кантеле (пассивная музыкотерапия), когда на занятии звучат традиционные народные наигрыши, знакомые мелодии, ситуативные импровизации. К простым формам активной музыкотерапии относятся спонтанное музицирование на кантеле, поиск красок, вслушивание в звучание инструмента. С более подготовленными детьми проводятся систематические занятия по освоению приемов игры «бряцание», «пиццикато» в различных аппликатурах.

Большинство детей и взрослых, с которыми в своей практике сталкивался автор, очень положительно воспринимали звучание кантеле. По-видимому, это в значительной степени связано с уникальными выразительными возможностями инструмента. Кантеле не умеет «кричать», то есть звучать излишне громко, пронзительно, резко. Взятые одновременно несколько струн не будут резко диссонировать, как это происходит на других музыкальных инструментах.

Природа кантеле такова, что при освоении элементарной техники игры на нем можно получить достаточно выразительное звучание. Таким образом, сыграть простейшую мелодию на кантеле может и неподготовленный человек.

В то же время приемы игры на кантеле достаточно разнообразны (флажолеты, бряцание и т. д.), поэтому путь совершенствования может быть достаточно длительным.

Отмечу, что процесс музицирования приятен тактильными ощущениями, тем, что звук извлекается самыми чувствительными частями пальцев — подушечками. При игре на кантеле происходит развитие мелкой моторики (мелких мышц кистей рук), координации движений пальцев, обеих рук. Игра на кантеле способна гармонизовать психику человека: агрессию — нейтрализовать, вялость и скованность — преодолеть. Занятия в кабинете проводятся, как правило, 1 раз в неделю. Протяженность каждого — от 40 минут до 1 часа или более, в зависимости от состояния детей.

Контингент детей, посещающих занятия кантелетерапии, имеет диагнозы:

- органические поражения центральной нервной системы;
- детский церебральный паралич;
- умственная отсталость различной степени выраженности;

- дети с грубым отставанием в психомоторном, речевом развитии.

С помощью комплекса экспериментально-психологических методов изучались особенности психического развития детей. Для этого были отобраны дети, имеющие нарушения познавательной функции и речи различной степени тяжести: у 100% нарушены функции активного внимания, у 50% страдает память, у 80% — нарушена координация, у 100% отмечены нарушения речи (артикуляция, голос, речевое дыхание, темп, ритмический слух). Дети отличались эмоциональной неустойчивостью, высоким уровнем тревожности. Отмечалась повышенная зависимость от окружающих, социальная робость и пассивность, несформированность навыков общения со сверстниками.

Рис. 2. «Кантеле-диалог». Медико-психолого-логопедический кабинет, 23 февраля 2000 года

Позитивные изменения отмечались у всех детей, регулярно посещающих занятия: повысилась общая психическая активность, внимание стало более устойчивым, улучшилась память и слухо-речевое координирование. У детей с ДЦП несколько улучшилась координация дыхания, голоса, артикуляция, улучшилось общее звучание речи. У 50% заметно увеличилась интеллектуальная активность, повысился уровень самоконтроля, дети стали более самостоятельными. Родители также отметили возросшую социальную ак-

тивность детей, эмоциональную стабильность и отзывчивость, возросший уровень самоконтроля, устойчивость внимания.

Современным российским педагогам-музыкантам порой трудно понять различия между обычной музыкально-педагогической практикой и музыкально-терапевтической деятельностью. А ведь они принципиально важны! Цели и содержание коррекционных, реабилитационных занятий формулируются исходя из физических, психических, умственных возможностей детей. Музыкант не должен ставить ни перед собой, ни перед обучающимся главной целью концертное выступление, ибо тогда смысл и ведущий мотив занятий игре на кантеле теряются. Основная ценность музыкально-терапевтической игры на кантеле — сам процесс музицирования!

Одна из проблем, стоящих перед кантелетерапевтом,— осознанное использование средств музыкальной выразительности (ритм, темп, тембр, мелодия, гармония, динамика и пр.). Необходимо максимально «подчинить» себе эти средства, чтобы они «работали» на достижение конкретно поставленных целей по развитию, коррекции ребенка. Кантелетерапевт должен быть терпеливым, доброжелательным, музицирующим, вдохновляющим. Лишь тогда личность кантелетерапевта (музыкального терапевта) станет подлинным организатором коррекционного процесса.

Итак, по мнению автора, кантелетерапия — отрасль зарождающейся отечественной музыкальной терапии. Автор и его единомышленники предполагают, что развитие кантелетерапии имеет значительные перспективы как в направлении расширения целевой группы (дети с девиантным поведением, молодежь, престарелые, послеоперационная реабилитация и т. п.), так и в направлении более углубленных клинических исследований.

Стангрит Сергей Яковлевич *— музыкант и композитор, преподаватель Петрозаводского Дворца творчества детей и юношества, Петрозаводской государственной консерватории, Карельского государственного педагогического университета, директор Института музыкальной терапии и музыкального воспитания «Кантеле-Тало» (адрес для связи: 185026, Петрозаводск, ул. Ровио, д. 13); эл. почта: stangrit@onego.ru*

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи
2001.— Вып. 4.— С. 45–60

«Станцуем танец капуцинов». Использование звука в вербальной, вокальной и музыкальной терапии

Македа Ж.

Описывается опыт применения музыкальной терапии в случаях атистических и психотических нарушений в детском возрасте. Показано отличие целей музыкальной терапии от целей, которые ставятся педагогом в процессе обучения ребенка музыке. Изложены основные положения психотерапевтического подхода автора: инициация творческой активности ребенка, конструирование игрового пространства, использование драматизации, ролевой игры, приемов, направленных на формирование сенсорной интеграции. Подробно рассмотрены особенности проведения групповой музыкальной терапии.

ВВЕДЕНИЕ

Написание этой статьи дало мне замечательную возможность заново испытать удовольствие от захватывающего процесса сопоставления методов и взглядов, в котором я участвовала в мае 2000 года во время семинара по музыкальной терапии в Москве.

Я уже около тридцати лет работаю логопедом в детском психиатрическом учреждении амбулаторного типа в пригороде Лиона, которое называется «Институт коррекции нарушений в аффективной и когнитивной сферах» (ИКНАКС)[1] и административно относится к Больничному центру «Винатье». Институт, которым руководит

[1] Оригинальное название института — Institut de traitements des troubles de l'affectivité et de la cognition (ITTAC).— *Прим. перев.*

Жак Окманн, работает с детьми и подростками, страдающими неврозами, психозами, аутизмом[1] [1]; здесь проводятся консультации, осуществляются ранняя диагностика нарушений психики и комплексная терапия.

В нашем институте традиционно практикуется интенсивное амбулаторное лечение, но дети, страдающие психозами или аутизмом, проводят здесь лишь часть дня. Это делается для того, чтобы не нарушать отношения внутри семейной среды и не препятствовать интеграции детей в общество. Такой подход подразумевает активное участие со стороны родителей, а на административном уровне — работу сразу по многим направлениям и установление связей между различными элементами воздействия и воспитания, как то: образование (школа), терапия (ИКНАКС), семья, медицинские и социальные учреждения (ясли, детские сады, социальные центры). Эти связи свидетельствуют о наличии комплексного подхода и согласованности всех участников процесса.

Кроме того, последние 13 лет я одновременно работаю специалистом по музыкальной терапии в Мастерской звуковой терапии при нашем Центре. Здесь работает и Жильбер Некту, подробно описавший это лечебное учреждение в своей статье, которая также публикуется в настоящем сборнике[2].

Независимо от своей профессиональной деятельности я являюсь большой поклонницей музыки и пения, будучи сама слушательницей и исполнительницей, пусть и на самом любительском уровне (в этой связи хочу сказать, что была просто потрясена вокальным и инструментальным мастерством моих российских коллег!).

Образование по специальности «музыкальная терапия», дополнившее мое основное образование логопеда, я получила в Париже под руководством профессора Эдит Лекур [2]. Дополнительная под-

---

[1] В традициях психоаналитического подхода, которому следует автор, аутизм рассматривается как результат фиксации на оральной стадии, когда реальность еще не репрезентируется как существующая вне субъекта (подробнее см. сноску на с. 33); психоз же трактуется как результат разрыва ранее имевшейся связи между *Эго* и реальностью, в результате чего *Эго* оказывается подчиненным инстинктивным импульсам и выстраивает под их воздействием новое отношение к реальности (например, в форме бредовых представлений). При неврозе же *Эго*, подчиняясь требованиям реальности, вытесняет инстинктивные импульсы. Таким образом, как при аутизме, так и при психозе происходит нарушение связи с реальностью, что и позволяет автору рассматривать особенности терапии при этих состояниях в недифференцированном виде.— *Прим. науч. ред.*

[2] См. с. 61–77 настоящего сборника.— *Прим. ред.*

готовка позволила мне более уверенно почувствовать себя в работе со звуком, осознать взаимодействие речи с телом (посредством живого голоса, жестов и средств выражения эмоций), основанное на языковом коде. Кроме того, это стало для меня поводом задуматься над своим личным опытом, связанным с миром звука, и, шире, над «интеграцией» личности в звуковую среду, состоящую из шумов, речи, музыки. Благодаря этому я сумела по-новому взглянуть на тесную связь музыки и слова (через использование вокала или музыкального инструмента, ритма, движения тела) с двигательными функциями. На первых порах «раздвоение» моей деятельности — работа логопедом и специалистом по музыкальной терапии — вызывало у меня достаточно странные ощущения. Между реальным приложением этих двух профессий для меня на тот момент существовала такая пропасть, что я не могла составить для себя четкого о них представления. Но со временем, с приобретением практического опыта, отдельные элементы которого вполне органично накладывались друг на друга, произошло некое скрещивание. Таким образом, я обрела новую, гибридную, сущность, в которой тесно переплетаются звук, терапия и творчество.

Я бы сравнила музыкальную терапию с прививкой растения: ни то, ни другое не могут существовать без наличия некой предварительной базы. Эта база (под которой я в случае музыкальной терапии понимаю все специальности, дающие возможность подхода к патологии и лечению, основанному на человеческих отношениях) требует, наряду с теоретическими знаниями и практическими навыками, активной работы по исследованию своего опыта и своей «звуковой биографии», а также раскрытия творческих способностей и анализа последствий действия защитных механизмов, поскольку такие серьезные патологии, как психоз или аутизм, действительно могут быть источником ненормальных реакций, неожиданного поведения, которое проявляется в заторможенности или, наоборот, в агрессивности, и может быть вызвано, к примеру, состоянием тревоги. Причем речь в данной ситуации идет как о поведении детей, так и о поведении терапевтов, которые могут поверхностно относиться к тому, чего они не понимают или что вызывает у них неконтролируемые эмоции. Поэтому так важно после занятий иметь возможность поделиться с «третьим» лицом тем, что принес этот опыт каждому участнику.

Я полностью разделяю точку зрения Жильбера Некту, который утверждает, что существует столько же разновидностей музыкальной терапии, сколько и специалистов в этой области, поскольку каждый сам придумывает свой метод, «находит и создает» его, как бы сказал английский психоаналитик Доналд Уинникотт. Однако очень важно, чтобы этот метод был привязан к определенной системе понимания личности и понимания особенностей взаимосвязи человека и окружающих.

ЗАДАЧИ

Поскольку я работаю в психиатрических учреждениях — как взрослых, так и детских,— моя теоретическая база, несмотря на всю ее эклектичность, основывается на психодинамическом понимании личности, подразумевающем признание существования бессознательного и значения конфликта в оформлении и созревании субъекта, а также роль межсубъектных отношений. (В своих комментариях к книге Александра Эткинда «История психоанализа в России» Дидье Узел отмечает, что Фрейд впервые был переведен на русский язык в 1907 году и что Вера Шмидт, детский психоаналитик, работавшая в России, сумела открыть первый детский приют[1], в которым теории Фрейда использовались применительно к воспитанию. В связи с ужесточением политического режима при Сталине психоанализу в России пришлось принять политически приемлемый вид, и некоторые советские психоаналитики влились в *педологическое* течение.)

Так как Жильбер Некту уже описал в своей статье подход к терапии, практикующийся в нашей Мастерской, я подробнее остановлюсь на групповом и индивидуальном воздействии на ранней стадии проявления заболеваний, делая упор на том, как изменяется динамика отношений, переживаемая «здесь и сейчас» во время занятия. Ведь использование звука не является для нас самоцелью, оно, скорее, выступает как предлог или почва для установления отношений.

Независимо от того, проходят ли занятия в группах или индивидуально, звук, музыка, голос и слово всегда являются выражением

[1] Уточним, что директором-основателем упомянутого автором приюта являлся И. Д. Ермаков, также представитель психоаналитической школы.— *Прим. науч. ред.*

некоего намерения, связанного с другим человеком. Во всяком случае, именно это свойство мы пытаемся восстановить в пациентах, потерявших контакт с окружающими людьми.

ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ ПОСРЕДНИЧЕСТВО

Полисемия, которой обладает слово «médiation» («посредничество») во французском языке, делает это понятие слишком широким. Но в любом случае речь идет о чем-то, что выступает посредником, служит для дифференциации, создает дистанцию, чтобы затем легче было сопоставлять и объединять; это использование какого-то среднего звена в отношениях между пациентом и терапевтом (в нашем случае применяется звук, но это может быть и танец, и кукольный театр, и живопись, и скульптура). Терапевт, оказавшись перед необходимостью проявить в этом процессе личные творческие и жизненные способности, должен смириться с тем, что другой человек использует его в своей игре. В такой ситуации терапевт становится, как сказал бы Рене Руссийон [3], «податливым предметом».

Конечный продукт (это может быть песня, сказка, рассказ) не является для нас конечной целью, которую обязательно нужно продемонстрировать и подвергнуть фетишизации, как того требует культ готового «произведения». Для нас важен именно групповой процесс его создания. Поэтому если мы и устраиваем представления или спектакли, то только внутри группы. Песня, музыкальная сказка, рассказ должны служить именно самовыражению пациента.

Такая позиция, наверное, противоречит многим методам преподавания музыки, целью которых является научить воспроизведению «правильной» — гармонической и мелодической — модели или, во всяком случае получение такого конечного результата занимает важное место в системе ценностей преподавателя.

Для нас задача заключается не в том, чтобы подстроиться подо что-то уже существующее и воспроизвести какую-то модель (мелодию, историю, песню), а в том, чтобы присвоить ее себе и суметь выразить с помощью своих внутренних способностей. Английский психоаналитик Доналд Уинникотт, начинавший как педиатр, придает огромное значение понятию «творчество» как способу украсить жизнь человека, ощутить себя как личность и почувствовать,

что жизнь стоит того, чтобы ее прожить. Именно творчество, по его мнению, позволяет вырваться за рамки простого приспособления к действительности.

КОРРЕКЦИЯ НА НАЧАЛЬНОЙ СТАДИИ

Когда живешь или работаешь с маленькими, еще не начавшими говорить детьми, то оказываешься в системе отношений, где первое место принадлежит сенсорно-двигательной функции, потому что малыши воспринимают мир сенсорно. До возраста 15–18 месяцев для малыша окружающий мир представляет собой «реальность, которую можно пососать», как замечательно выразился психолог Жан Пиаже. Ребенок использует оральный способ знакомства со средой, в которой он существует, с людьми и с предметами. Для него слово представляет собой прежде всего звуковую субстанцию, материю, состоящую из голоса, который может быть высоким или низким, громким или тихим, шепчущим, шероховатым, бархатным, шелковистым, мелодичным, напевным и, что самое главное, наполненным эмоциями. Ухо ребенка улавливает это слово, смакует его или, наоборот, пытается его избежать. И его рот, в свою очередь, сам начинает «пережевывать» слова. Звуковая материя слов, находящихся во рту, насыщена ощущениями, которые малыш испытывал одно за другим в ротовой полости: сначала удовольствие, возникающее в результате переживания ощущения, возникающего в результате наполнения ротовой полости, а затем неудовольствие — как следствие ощущения ее опустошения.

Слово, пища и дыхание соединены между собой за счет того, что они все располагаются в одном и том же месте: в оральной эрогенной зоне. Слух также тесно связан со звукообразованием, и вместе они образуют пару. Таким образом, слово несет огромную побудительную нагрузку, которая воплощается в отношениях с помощью голоса и его живой материи.

Звуковая ванна, в которую погружен ребенок, состоит из шумов внешнего и внутреннего происхождения, из голосов, на аффективное содержание которых указывает интонация, ритм, мелодика, и неразрывно связана со всем, что составляет ежедневный ритуал забот и физических игр, сопровождающихся комментариями матери в самые важные мгновения дня: кормление грудью, купание, смена

пеленок. В этих ежедневных ритуалах присутствует такое важнейшее понятие, как повторяющийся ритм, который дает ребенку ощущение преемственности и неизменности. Безусловно, необходимо, опираясь на эти повторения, привносить разнообразные вариации, пробуждающие у ребенка аппетит к познанию. Слова, которые произносятся в самые важные мгновения дня, должны позволить ребенку выстроить отрезок истории, состоящий из сменяющих друг друга событий. Значение этого проторассказа (о нем пишут и такие авторы, как, например, детский психиатр Дэниел Стерн [4]) очень велико, ведь в нем заложена основа будущей способности ребенка к структурированию окружающего мира с помощью речи. Именно качество, интенсивность и своевременное начало использования «звуковой ванны», состоящей из произнесенных и спетых слов и из музыки, дают ребенку возможность постепенно «войти» в речь и отвечать сначала криками, лепетом, а потом игрой с артикуляцией звуков родного языка.

Теперь становится понятным, почему во всем мире, несмотря на культурные различия, существуют колыбельные и считалки: они произносятся мягким голосом, передающим нежные слова и чувства, и сопровождаются удобным положением тела и успокаивающими движениями, а также, возможно, приятным запахом. Все вместе составляет положительный опыт, связанный с сенсорной интеграцией.

На примере этого опыта, в котором задействованы все органы чувств, становится очевидным, что звук нельзя воспринимать как автономную сенсорную модальность, так тесно он связан с создающей его жестовой динамикой, движением, осязанием и даже обонянием — одним словом, со всем телом. Я обращаю внимание читателя на рассуждения Жильбера Некту, связанные с этой темой, которые он приводит в своей статье, опираясь на труды антрополога Марселя Жуса [5].

Перцептивная, или сенсорная, модель функционирования детей с аутичным развитием могла бы напомнить нам первые способы знакомства с окружающим миром малыша, если бы не ее неподвижность, косность и ритуальность, не допускающая ни малейших изменений или вариаций. Кроме того, они часто отдают предпочтение какому-то одному сенсорному каналу, который становится для

них источником сильных ощущений, призванных изолировать ребенка в его крепости.

> *Габриэль* — аутичный ребенок. Ему шесть лет. Он постоянно находится в поиске хриплых и жестких звуков, которые извлекает из глубины гортани; то же самое происходит, когда он берет в руки барабан: он производит неприятные звуки трением, словно хочет оставить след от сильного сенсорного ощущения (в первом случае — кинестетического, а во втором — слухового). Некоторые авторы, в частности английский психолог Фрэнсис Тастин, называют такой поиск автосенсуальностью.

Таким образом, часто можно наблюдать, как ребенок выбирает инструмент по принципу осязательного ощущения, которое тот вызывает (например, вибрации), или запаха, который хочет найти ребенок.

НЕКОТОРЫЕ ПОНЯТИЯ ИЗ МОЕГО «ИНСТРУМЕНТАРИЯ»

Я не буду останавливаться на комплексном подходе к терапии, который я, разумеется, разделяю (см. подробнее статью Жильбера Некту), а попытаюсь описать некоторые другие подходы.

Сенсорные трансмодальности, которые, как мне кажется, открывают широкие возможности для работы сразу с несколькими сенсорными модальностями. Речь идет о творческом способе выразить один и тот же факт в разных «измерениях».

> *Жюльетт*, шестилетняя девочка с аутизмом, скользя, перемещается по наклонной доске. Я беру флейту и воспроизвожу то же скользящее движение, но на этот раз на звуковом уровне – в виде глиссандо. Я могу это сделать и на графическом уровне (на доске), и на физическом и т. д. Такой выход на другие перцептивные, а впоследствии и репрезентативные поля необычайно важен, если мы хотим помочь аутичному ребенку покинуть пределы его стереотипного образа познания, основанного зачастую на каком-то одном органе чувств и позволяющего ему достигнуть автосенсуальности, в которой он чувствует себя уютно.

Идея ***транспозиции и «драматической» (т. е. «театрализованной») игры*** мне очень дорога, потому что она позволяет выходить за рамки единственной установленной модели.

> Возьмем ситуацию, когда ребенок оказывается абсолютно незащищенным: он, например, хочет увидеть свою маму, поэтому начинает кричать и плакать. Прибегнув к «драматизации», а значит к «театрализации», мы по-

можем ребенку увидеть свои эмоции извне. В этом нам поможет, допустим, рассказ о медвежонке, который грустит, потому что он за весь день ни разу не встретил своего друга. Но вот мы видим, как на следующий день повторяется та же ситуация, но уже в радостном ключе, а еще через день — с обидой, и так далее.

Таким образом, ребенок получает возможность заново испытать чувства, которые ему хорошо знакомы; но это происходит через игру с участием вымышленного персонажа, а игра может сопровождаться звучанием музыкальных инструментов или вокализацией.

Сходным образом функционирует и ***смена ролей*** (например, в игре в «дирижера»), дающая возможность варьировать позиции: сначала ребенок испытывает радость от того, что он — в качестве дирижера — может проявлять свою власть и навязывать свою волю, зная, однако, что потом ему самому придется слушаться того, кто займет это место, и выполнять его указания. Добиться этого бывает очень непросто, особенно когда имеешь дело с навязчивым желанием, свойственным детям, которые страдают психозами.

В описании ***игрового пространства*** я буду опираться на книгу Доналда Уинникотта «Игра и реальность» [6]. Термин «игра» не стоит воспринимать как противопоставление «серьезности» или «работе». Игра — это, скорее, противоположность объективной реальности, миру, в котором существует человек. Но, с другой стороны, игра не сводится исключительно к внутренней психической реальности, к субъективным представлениям личности. Способность к игре кроется в умении творчески переплетать воображаемое и реальное. Игровое пространство — это область взаимодействия между личностью и средой. Оно одновременно объединяет и разъединяет два элемента. И вот как раз эта связь и нарушена у людей, страдающих психозами. Игровое пространство — фон (сравнимый с фоном картины), на котором будет разворачиваться каждое занятие, как индивидуальное, так и групповое.

Как я уже отмечала выше, именно ***креативность*** (созидательное начало) позволяет человеку ощутить себя самим собой. Под креативностью я понимаю, скорее, отношение к жизненным ситуациям, чем какой-то рецепт или инструкцию. Творческие способности могут проявляться в самых разных областях, и не обязательно только в искусстве.

В нашем случае выход творческим способностям могут дать песни, считалки, музыкальные сказки, все ситуации, в которых предполагается импровизация. Но для этого необходимо обозначить четкие ориентиры и рамки, внутри которых уже можно будет изобретать и сочинять.

Колыбельные и считалки служат забавной иллюстрацией взаимосвязи слов, телодвижений и музыкального ритма. В работе с аутичными детьми они позволяют структурировать и организовывать определенные моторные стереотипы, которые нередко представляют собой импульсные разрядки. Ритмика голоса и жестов в колыбельной типа «кораблик на воде» (когда взрослый и ребенок находятся друг напротив друга и каждый из них совершает качающиеся движения) дает возможность установить правильную дистанцию между собой и другим человеком, не допуская той дисгармонии в отношениях, которая возникает либо при чрезмерном приближении к другому человеку, либо при чрезмерной пространственной удаленности.

В песне, за счет чередования куплета и припева, которое уже образует свой собственный ритм, достигается ощущение очередности того, что хорошо известно (припев), и того, что известно хуже (куплет),— очередности повтора и вариаций. Мы получаем удовольствие от повторений, ритурнелей, от поэтических аллитераций и рифм.

С Габриэлем мы сочиняли наши песни, оставаясь внутри определенной метрической модели – двудольного восьмитакта, которую мы обыграли сначала с помощью дощечек, которые положили на пол на определенном расстоянии друг от друга, как лесенку. И, как мне кажется, именно эта лесенка и помогла нам выбраться из хаоса и нагромождения слов (как правило, неологизмов или других проявлений фантазии, которые так пугают Габриэля).

Благодаря двойной структуре — временно́й (звук) и пространственной (движение) — мы установили некое подобие закона. Прежде чем приступить к созданию самой песни, нам необходимо было вжиться в этот ритм, немного походить по комнате, топая ногами и хлопая в ладоши, считая вслух и напевая, пока ритм полностью не «слился» с движениями нашего тела. Потом мы пробовали наиграть на клавишных простенькую мелодию, состоящую из тонов, близко расположенных друг к другу, или же из тонов в соотношении квинты. Эти песни часто становились выражением боязни погружения и боязни падения, которыми наполнены фантазии Габриэля. Но как раз благодаря силе абстракции, которой обладает песня, Габриэль может теперь спокойно и уверенно погрузиться в это состояние; он, играя, учится приспосабливаться к ситуациям, которые вызвали бы у него страх, оставайся они просто навязчивыми идеями.

ГОЛОС — ПЕРВИЧНЫЙ ИНСТРУМЕНТ

Прекрасно известно, что дети очень восприимчивы к модуляциям голоса (эта способность появляется еще до того, как они начинают

понимать смысл слов). Интонация голоса, его мелодия указывают маленькому ребенку на смысл и эмоции, которые он содержит, в том числе и когда речь идет о запретах. Малейшее колебание интонации, выдающее двойственный характер цензора, моментально улавливается маленьким нарушителем.

Некоторые аутичные дети сами используют голосовые модуляции для того, чтобы как-то выразить наслаждение, которое они испытывают, или, наоборот, свою невыносимую неудовлетворенность:

> У *Летиции* очень разнообразны модуляции голоса (изменения происходят в области просодии, тембра, силы, высоты голоса), которые, похоже, обусловливаются изменениями во внутреннем пространстве наших отношений, переходом от состояния аффективной близости (здесь голос Летиции мягкий и торжественный) к состоянию отстраненности, спровоцированному фрустрацией (в таком случае происходят типичные изменения голоса: он становится хриплым, лишенным тембровой красочности, низким, напряженным; его мелодика отличается сбивающимся ритмом). Такие резкие колебания вызывают у собеседника ощущение контрастного душа и ставят его перед необходимостью постоянно корректировать свою собственную эмоциональную сферу. Однако когда Летиция в хорошем расположении, она проявляет большой интерес к играм с изменениями звука, например, исследованию возможностей клавишных инструментов, тогда ее голос в моменты совместного звучания приобретает определенную легкость.

ГРУППА

Изучение сущности групповых процессов очень важно для понимания того, как функционируют терапевтические группы.

Первый этап формирования группы заключается, без всякого сомнения, в попытке соорудить так называемую групповую оболочку, нечто вроде защищающей емкости, способной заключить в себе и скорректировать как элементарные эмоции, фактически лишенные возбуждения и спонтанности (это встречается у подавленных, заторможенных, молчаливых, постоянно чего-то избегающих детей), так и крайние проявления этих эмоций, когда ребенок перевозбужден. Мой личный опыт работы с детьми, страдающими очень серьезными нарушениями, показывает, что первый этап часто довольно хаотичен и может стать для терапевта тяжелым испытанием. Но постепенно мы начинаем ощущать себя безопасно в созданной

нами «оболочке», привыкаем к ней, благодаря, в частности, некоторым постоянным, неизменным ориентирам: это в первую очередь сами люди, но также и помещение, используемые предметы, ритуалы, с которых начинаются и которыми заканчиваются занятия (хороводы, считалки и т. д.).

Повторение и вариации — вещи неразделимые как в музыке, так и в жизни, особенно в жизни группы. Чтобы уйти от стереотипии, к которой так тяготеют дети, страдающие психозами, повторение должно каждый раз допускать некоторые изменения и незначительные отступления.

По-моему, именно в этом терапевтам придется проявить свои творческие способности, чтобы попытаться вырваться за пределы неизменного и стереотипного повторения, свойственного детям, страдающим психозами.

> В группе «Нотки» (в ней занимаются пятеро детей, страдающих различными нарушениями: от психотической дисгармонии до аутистической защиты) в конце каждого занятия мы водим хоровод под народную французскую песню «Dansons la capucine» («Станцуем танец капуцинов»). Как-то раз в конце прошлого года мы, воспользовавшись случайно сложившейся ситуацией (на одном из мальчиков, Даниэле, была надвинутая на лоб бейсболка), запели ту же песню, но в стиле рэп[1]. С тех пор мы ее именно так и поем: в этой версии дети находят физическую динамику, несомненно более современную, легкую и значительно более акцентную, чем в старой версии, для которой характерны сдержанность и нейтральность, а значит, меньшая аффективность.

Чередование занятий — работа со всей группой одновременно и индивидуальная работа с каждым внутри группы — может помочь ребенку найти свое место, осознать себя как самостоятельную личность, признающую, однако, свою принадлежность к группе. Но для этого необходимо, чтобы создалось в достаточной мере ощущение безопасности, защищенности, поддержки. Ведь мы прекрасно знаем, какое количество различных страхов может породить групповая ситуация.

---

[1] В ходе московского семинара мы проводили эксперименты с разными игровыми ситуациями. Например, сначала все хором пели песню Жоржа Брассенса «La cane de Jeanne», а потом двое из участниц исполнили нам эту песню в рэповой версии. Я обнаружила для себя, что этот новый способ самовыражения разрушает все существующие барьеры!

Как сделать так, чтобы не в меру властный ребенок согласился обуздать свое стремление просто потому, что этого от него требует присутствие других детей, тоже имеющих какие-то свои желания?

Как сделать так, чтобы не посягать на другого и вместе с тем не стать объектом его посягательств?

Психоаналитик Дидье Анзье считает, что группа во время своего формирования проходит через различные стадии [7].

Иногда дети — на уровне воображения — воспринимают группу как «пожирающую пасть» (кому из нас не знакомо состояние заторможенности, когда, оказавшись среди незнакомых людей, говоришь себе: «Лучше я не буду ни говорить, ни двигаться, иначе они все на меня набросятся или начнут надо мной смеяться»). Люди невротического склада, столкнувшись с подобными трудностями в отношениях с другими, легко их преодолевают. А вот для детей психотического склада это может превратиться в навязчивый страх.

> Недавно мы включили в группу «Нотки» нового мальчика, страдающего психозами. *Франсуа* (так его зовут) проецирует свой страх перед необычной для него ситуацией на группу, что выражается в физической агрессии: он хватает и крепко держит детей и даже взрослых. В помещении, где проходит занятие, он ищет способы защититься от других: сооружает заграждения из стульев, прячется под столом, под окном. Но когда он слышит звуки некоторых инструментов или когда взрослый очень тихо что-то говорит ему на ушко через пластмассовую акустическую трубку, он успокаивается и приходит в себя. Однако ему понадобится еще какое-то время, чтобы перестать воспринимать группу как источник опасности и ощутить свою принадлежность к ней.

В других случаях, когда в группе удалось создать достаточно вместительную защитную оболочку, ее члены могут оказаться во власти фантазма (продукта воображения — образа, представления и т. д.), который Дидье Анзье характеризует как «групповую иллюзию». Он заключается в том, что дети считают группу очень хорошей, даже самой лучшей, и постоянно пребывают в состоянии эйфории и разделенного удовольствия, которое они получают от различных мгновений жизни группы. Они испытывают, таким образом, что-то вроде единения, над которым, однако, необходимо будет «подняться», для того чтобы каждый из членов группы смог обрести свой собственный голос.

Но именно в таких сплоченных группах, по словам Дидье Анзье, может возникнуть фантазм разрушения, вызванный внезапным от-

сутствием одного из ее членов, который либо просто пропускает занятие, либо покидает группу. Поэтому так важно все время учитывать возможность отсутствия или потери одного из членов группы.

Во всех группах — как во взрослых, так и в детских — перед началом занятия мы всегда расставляем ровно столько стульев, сколько в этой группе членов. Таким образом, если кто-то вдруг не приходит на занятие, мы можем говорить о нем как о «третьем», отсутствующем, лице и можем представлять себе его, тогда как физически, реально, его с нами нет.

Но для ребенка, страдающего психозами, отсутствие может означать самую настоящую потерю: ему так сложно оперировать представлениями и символами, что расставание и разделение для него оказываются абсолютно немыслимыми.

ДОСТИЖЕНИЕ СПЛОЧЕННОСТИ КАК ОДНА ИЗ ФУНКЦИЙ ГРУППЫ

Нормально функционирующая группа может служить опорой для каждого из своих членов; а каждый член, находящий в ней поддержку, может, в свою очередь, стать опорой для другого. Достигается это благодаря, в частности, смене ролей.

> В группе «Из уст в уста» (в нее входят дети от 4 до 6 лет, страдающие серьезными речевыми нарушениями, но не имеющие психических отклонений; в такой группе, как нам представляется, важно работать над двумя аспектами процесса коммуникации — слушанием и выражением) дети по очереди примеряют разные роли: сначала ребенок слушает другого, а потом сам что-то предлагает или передает. Например, однажды Карин предложила спеть песенку про «лягушку и кузнечика»; дети получили огромное удовольствие, особенно им нравилось смаковать припев, состоящий по-французски сразу из нескольких свистящих звуков («с-с-с»). Некоторым с трудом удавалось произносить слова, но другие, у которых это получалось лучше, показывали им, как это правильно делать; в иной ситуации, наоборот, именно тем детям, у которых здесь не было проблем, может понадобиться помощь других. Таким образом, каждый в определенный момент занимает место того, кто «умеет», и может по очереди поддержать и получить поддержку от другого, испытывая при этом радость от взаимности, или от двойной опоры, как называет это состояние психоаналитик Рене Каес. Кстати, та же взаимность присутствует и в игре в «дирижера», когда каждый занимает сначала место дирижера, на которого смотрят и которого слушаются, а потом — музыканта, который должен следовать указаниям дирижера, то есть должен уметь не только слышать, но и слушать другого, если хочет с ним общаться.

ЗНАНИЕ ЧЕРЕЗ ОПЫТ

Такие занятия с детьми, наряду с выполнением чисто терапевтической функции, должны стимулировать у ребенка позитивное изменение представлений о себе, что дало бы ему возможность говорить, играть, творить от своего собственного имени.

Опыт, пережитый и разделенный с другими людьми, возможно, позволит ему приобрести познание, отличное от передающегося в форме готовой модели.

РАБОТА В КОМАНДЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ

Работа в команде, состоящей из людей разных специальностей, важна не только потому, что она позволяет познакомиться с различными взглядами и точками зрения, но и потому, что команда становится местом, где люди делятся опытом, вместе размышляют над различными вопросами и разрабатывают какие-то решения. Такая поддержка действительно очень ценна, потому что в нашей работе мы постоянно рискуем оказаться в ситуации, когда не знаешь, как поступить. И поэтому роль «третьего», нейтрального, лица, которую берет на себя команда, заключается в том, чтобы позволить нам дистанцироваться, уменьшить риск оказаться в одиночестве, изоляции, что порождает авторитарное поведение или самомнение, вызванное отсутствием опоры на какую-то независимую инстанцию или определенную последовательную концепцию.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Задачей моего скромного вклада в этот сборник было показать, что моя работа основывается прежде всего на терапии, а использование звука остается всего лишь опорой для этой терапии. Первичной является патология пациента, в нашем случае — патология маленьких детей, по большей части аутичных или подверженных психозам. Наша задача — позволить им обрести язык (это может быть язык жестов, танца, вокальный музыкальный и вербальный язык), с помощью которого они смогли бы выразить свою индивидуальность, и достигается это благодаря импровизированным игровым ситуациям, сочинению историй и песен. Когда ребенок подбирает

слова, ритм, что-то инсценирует, даже просто рисует или пишет, мы имеем дело с символизированной формой самовыражения. Вера в себя неотделима от веры в другого человека. И только обретя эту веру, ребенок сможет отбросить свои стереотипные оборонительные инстинкты, язык, который понятен ему одному, и найдет силы обратиться к другому человеку, чтобы начать общаться с ним и с миром.

Литература[1]

1. *Hochmann J.* Pour soigner l'enfant autiste.— Paris: Odile Jacob, 1997.
2. *Lecourt E.* Analyse de groupe et musicothérapie.— Paris: ESF, 1977.
3. *Roussillon R.* Paradoxe et jeu. Paradoxes et situations limites en psychanalyse.— PUF, 1991.
4. *Stern D.* Le monde interpersonnel du nourrisson.— PUF, 1995.
5. *Jousse M.* L'Anthropologie du geste.— Paris: Gallimard, 1974.
6. *Winnicott D.* Playing and Reality.— London: Basic Books, 1971.
7. *Anzieu D.* Le Groupe et l'Inconscient.— Paris: Dunod, 1975.
8. *Kaes R.* Etayage et structuration du psychisme // Perspectives psychanalytiques sur les conduites sociales.— Paris: Connexions, 1994.
9. *Klein J. P.* L'Art en Thérapie. Hommes et Perspectives // Le journal des Psychologues.— 1992.
10. *Tustin F.* Les états autistiques chez l'enfant.— Paris: Edition du Seuil, 1986.

Македа Жаклин (Maqueda Jacqueline) *— логопед и музыкальный терапевт, сотрудник «Хандикап Интернэшнл» (Handicap International, ERAC-14, av. Berthelot, 69361, Lyon, Cedex 07, France); эл. почта: c.merchez.hi@mtu-net.ru*

[1] Я решила последовать примеру Жильбера Некту и предоставить читателю список трудов, которые не просто помогли в написании данной статьи, но служат мне постоянными ориентирами в работе.

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи
2001.— Вып. 4.— С. 61–77

Мастерская звуковой терапии (французский опыт в области музыкальной и танцевальной терапии)

Некту Ж.

Рассказывается о Мастерской звуковой терапии, созданной в одном из крупных психиатрических центров Франции, специалисты которой оказывают помощь широкому кругу людей самого разного возраста со всевозможными психическими и психологическими проблемами. Подробно описаны структура мастерской, формы и методы коррекции психических нарушений. Рассматривается также современное состояние музыкальной терапии во Франции в целом. Сделан экскурс в историю лечения психических расстройств с помощью музыки и танца.

ПРЕДИСЛОВИЕ

В начале своей профессиональной карьеры я десять лет работал медбратом в крупной психиатрической клинике Лионского района под названием Больничный центр «Винатье» (Centre Hospitalier «le Vinatier», далее — Центр).

Общение с детьми и взрослыми с психическими нарушениями, а также с пожилыми людьми, имеющими специфические проблемы, связанные со старением, убедило меня в необходимости психотерапевтического звена в коррекции состояния этих пациентов.

Испытывая особое влечение к музыке, пятнадцать лет назад я прошел необходимую подготовку и стал музыкальным и танцевальным терапевтом в Центре.

1. КОРОТКО О НАШЕМ ЦЕНТРЕ

Центр располагает несколькими медицинскими службами: для детей, подростков и взрослых. Одно из отделений специально пред-

назначено для пожилых людей, оно называется отделением геронтопсихиатрии.

Центр также включает в себя специализированное приемное отделение, клинику биологической психиатрии, судебно-медицинскую службу, отделение аутизма и длительных психических расстройств у взрослых, отделение профессиональной реабилитации и т. д.

Патологии, которыми занимается Центр, в основном психиатрического порядка, но отделение биологической психиатрии[1] принимает и больных с тяжелой невротической депрессией.

В XIX веке Центр был психиатрическим приютом, затем был преобразован в психиатрическую больницу, а в конце XX века стал специализированным больничным центром.

Эти изменения в названии учреждения отражали изменения самих форм оказания помощи пациентам соответственно эпохе.

Центр постепенно становился все более открытым учреждением; за последние 20 лет число услуг, связанных с длительной госпитализацией пациентов, заметно сократилось. Это позволило распространить так называемые альтернативные услуги не только в клинике, но и в местных структурах, таких как медико-психологические центры, дневные стационары, терапевтические центры поликлинического типа и т. д.

2. МАСТЕРСКАЯ ЗВУКОВОЙ ТЕРАПИИ: ПРЕДСТАВЛЕНИЕ И ОПИСАНИЕ

В 1987 году при поддержке одного из врачей-психиатров мы с Жаклин Македа создали новую структуру, которую назвали Мастерской звуковой терапии.

Мы предложили качественно новую форму работы, основанную на музыкальной терапии и касающуюся нескольких секторов (в принципе, каждая психиатрическая служба связана с определенной

[1] Биологическая психиатрия — область психиатрии, изучающая биологические основы психического заболевания. Соответственно отделение биологической психиатрии специализируется на терапии, связанной с воздействием на биологический субстрат болезни; значительную роль при этом играет фармакотерапия.— *Прим. науч. ред.*

геодемографической зоной, которая и носит название сектора). Мастерская может объединять несколько секторов в определенном районе, но также и сообщаться с различными существующими клиническими структурами.

Предлагаемая нами форма работы с больными посредством музыки и танца носит групповой характер. Группы могут быть составлены по межсекторному принципу либо включать пациентов дневных стационаров — тогда представитель соответствующей структуры присутствует на сеансах.

Все пациенты, которых мы принимаем, имеют соответствующие медицинские заключения.

После собеседования, которое проводят два терапевта, мы предлагаем больному посетить четыре пробных занятия в группе, которая кажется нам наиболее подходящей. Если пациент согласен, мы даем ему возможность присутствовать на занятиях на протяжении как минимум пяти месяцев.

Терапевтические мероприятия не позволяют пациентам пропускать более чем три занятия за пятимесячный курс. В противном случае больница не берет на себя оплату расходов. По окончании курса персонал учреждения, направившего больного в Мастерскую, выдает специальное заключение.

Опыт показал нам, что наиболее часто общий курс в Мастерской составляет от трех до пяти лет, с перерывами на лето. Уточним, что занятия проводятся еженедельно, каждое из них длится в среднем около часа. Продолжительность занятий и число участников группы определяются в зависимости от тяжести заболевания. Чем оно серьезнее, тем меньше участников в группе и тем короче сеанс.

Занятия в Мастерской посещают люди с такими же нарушениями, что и в Центре.

В настоящий момент в Мастерской каждую неделю занимается по 12 групп, возраст больных — от 4 до 90 лет.

Показания к использованию музыкальной и танцевальной терапии (часто дополняющие друг друга) различны: замкнутость, заторможенность, проблемы общения, искажение образа тела, потеря ценностных ориентиров, различные формы зависимости, личностные нарушения, снижение самооценки депрессивного характера и т. д.

3. МУЗЫКАЛЬНАЯ И ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ

Говорить о подобной терапии непросто, поскольку сегодня во Франции так называются методики, очень отличающиеся друг от друга и основанные зачастую на разных определениях музыки, танца и терапии.

Что касается меня, я обычно говорю, что музыкальных и танцевальных терапий ровно столько, сколько существует на свете музыкальных и танцевальных терапевтов.

За последние 30 лет появилось много разных организационных структур, готовящих кадры в данной области. Эти структуры признаны государством, но их дипломы по-прежнему не имеют официального государственного статуса!

Среди людей, которые получают такое образование, есть музыканты и танцоры, мечтающие стать терапевтами, а также медики-профессионалы, стремящиеся, как и я, пополнить свой опыт новыми формами работы.

Само понятие музыкальной и танцевальной терапии часто употребляется по отношению к деятельности, которая далека от терапии. Например, обычные занятия музыкой и танцами с пациентом не могут называться терапией!

В области здравоохранения некоторые профессионалы, в частности Эдит Лекур [1], предпочитают говорить о «психомузыкальной технике», если речь идет о применении музыки в целях снижения негативного аффекта, релаксации, воспитания и перевоспитания.

Что касается нас с Жаклин Македа, то мы придерживаемся психотерапевтической точки зрения.

4. ЦЕЛИ ВОЗДЕЙСТВИЯ

Речь идет о работе над болезнью души как таковой, а не о скором избавлении от физических или психических симптомов, которые являются ее следствием.

Наша цель — помочь людям, обратившимся к нам, смягчить их собственные защитные механизмы и, тем самым, подарить им бóльшую независимость и свободу творчества, общения и желаний.

5. ОБОСНОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА К ЧЕЛОВЕКУ

Всякая психотерапия предполагает использование сферы слова, образа. Однако часто забывается, что слово является всего лишь одним из способов выражения символов в ряду прочих других. Следовательно, телом можно выразить тот же символ, что и словом.

Таким образом, работа, которую мы предлагаем, основана на действии и движении тела. Назвав нашу Мастерскую звуковой, мы хотели подчеркнуть мысль об использовании нами в работе определенных элементов: звуков в самом широком смысле этого слова — криков, шумов, голоса в речи и в пении, звуков музыкальных инструментов, звуков окружающей среды. Все перечисленные звуки имеют тесные связи с телом, ритмом и жестами, которые их сопровождают.

6. СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ В ТРАДИЦИОННЫХ УСТНЫХ КУЛЬТУРАХ

Целостный подход к человеку не является новым. Наоборот, изучение средств выражения в традиционных, так называемых устных, культурах (в отличие от современных письменных) показывает, что для них целостный подход был нормой. В обычаях современного общества есть тенденция забывать о правильности такого подхода.

Французский антрополог Марсель Жюсс [2], посвятивший свою жизнь изучению способов запоминания в устных культурах, признавал, что данные приемы универсальны, поскольку западные культуры были устными, прежде чем стать письменными.

Для Марселя Жюсса человек есть комплекс ритмичных жестов, обусловленных его биологической конституцией. Следовательно, жестом является речевая, мыслительная, слуховая деятельность и т. д.

Говоря, например, об акте осознанного запоминания, ученый подчеркнул основную роль ритма, повторений и движений тела.

По его мнению, речь представляет собой «вербально-мелодический ритм». Ученый постоянно говорит о важности ритма и разделения речевого потока на предложения. Таким же образом построен и устный стиль в культуре.

Австрийский педагог и музыкант Карл Орф также интересовался традиционными средствами выражения разных народов (см. в [3]). В своих наблюдениях он отметил взаимосвязь слова, движения тела и музыкального ритма, которые составляют своеобразную совокупную триаду. Танцы, песни и музыка любой страны мира имеют подобную структуру.

В своих работах Орф придавал особое значение драматическому пению, а также танцу и музыке, которые его сопровождают. По его мнению, инструментальная музыка и телесное ее воплощение всегда способствуют развитию слова и чувств человека.

Орф осовременил традиционные музыкальные инструменты, например балафоны, которые впоследствии превратились в ксилофоны или металлофоны, а также адаптировал универсальные музыкальные приемы и простейшие музыкальные фигуры (рондо: куплет – припев/куплет – припев; болеро: сначала вступает один музыкальный инструмент, затем другой, и т. д.).

7. ТРАДИЦИОННАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ И ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ

Очевидно, что целостный подход к человеку находит свое отражение в традиционной музыкальной и танцевальной терапии. Не следует забывать, что на протяжении многих тысячелетий музыка и танец во всех культурах мира были связаны с целительными процедурами.

Другим фактором, общим для средств выражения в традиционных культурах и в рассматриваемых видах терапии, является то, что, несмотря на индивидуальный подход, они часто применимы в группах. К тому же они представляют собой ритуалы, обращающиеся к коллективной памяти и к мифам, которые составляют структуру существующего общества.

Еще один немаловажный элемент: интерактивная игра, которую английский психоаналитик Д. Уинникотт [4] называет основным терапевтическим медиатором (посредником).

В качестве примера таких традиционных видов музыкальной терапии во Франции принято вспоминать историю Давида и Саула, которая восходит к библейской традиции (I Цар. 16, 14–23). К Саулу, находившемуся под воздействием злого духа, позвали Давида, который успокоил его игрой на семиструнной лире [5].

Многие увидели в этом примере, на мой взгляд, слишком поспешно, один из присущих музыке терапевтических эффектов — седативный. (Музыка успокаивает того, кто ее слушает. Как гласит известная французская пословица, «Музыка смягчает нравы».)

Не следует забывать контекст ситуации: Давид и Саул считались пророками, которые обладали возможностью влиять на трансцендентные области. Символически восстанавливая гармонию сфер, Давид не изгнал злого духа, он примирил Саула с Богом (гармония сфер символизирует Добро).

В данном случае речь, очевидно, идет о восстановлении порядка в символическом плане.[1]

В других культурах музыка и танец занимают подобное место в ритуалах достижения коллективного транса, которые в определенных случаях могут вызывать лечебный эффект. Например, в культовой практике некоторых афро-американских сообществ терапевтом является не музыкант, а жрец, вовлекающий участников мистерии в ритуальный танец. Однако принцип лечения остается тем же: больному позволяют самовыразиться, следуя четко закодированному и признанному обществом ритуалу [5].[2]

Если обращаться к подобным примерам в европейских странах, то надо вспомнить времена, когда на юге Италии и Испании свирепствовала очень странная болезнь — тарантулизм. Ею заболевали вследствие укуса одного из двенадцати пауков-тарантулов. Хотя этот вид пауков и существует в действительности, в данном случае налицо явная мистификация. Этот паук якобы кусал только женщин. К пострадавшим приглашали музыкантов, которые изобра-

[1] Под символом в данном случае понимается интуитивная идея, которая может быть выражена лишь в некоторой образной форме (в данном случае в музыке). В символе могут объединяться противоположные позиции, что и позволяет ему играть терапевтическую роль в ситуации «одержимости», когда «эго» личности захвачено каким-то одним содержанием, что проявляется в крайней односторонности сознания.— *Прим. науч. ред.*

[2] Подобный ритуал может позволить участнику погрузиться в пласт коллективного бессознательного, которое, согласно К. Г. Юнгу, содержит видоспецифический (т. е. общечеловеческий) опыт. Установление диалога «сознание — коллективное бессознательное», происходящее в психотерапевтической ситуации, безусловно, дает положительный эффект и способствует личностному росту. Однако в описываемом случае подобный диалог отсутствует, так как происходит элиминация сознательного «эго» участника. Когда содержания коллективного бессознательного не преломляются через призму индивидуальности, происходит утрата связи с реальностью. В результате создаются условия для развития психоза, при котором личностью овладевают коллективные содержания.— *Прим. науч. ред.*

жали тарантулов, и, когда им удавалось подобрать нужную музыку, больные танцевали под нее до изнеможения [5].

На мой взгляд, в этом примере важен тот факт, что музыка и танец не ставят своей целью вылечить больную от тарантулизма; наоборот, упорядочивая ситуацию, они становятся средством, позволяющим этой истерии проявиться публично и как бы следуя общеизвестной модели.

Три приведенных нами примера имеют общий вывод, который ориентирует нас в нашей терапевтической работе. Главное — не столько снять симптомы (даже если наблюдается очевидный регресс), сколько дать возможность больному выразить себя в заданных рамках и, наблюдая за ним, трансформировать это выражение и дать ему символическое направление.

Чтобы добиться перемены, нужно помочь человеку выразить себя в строгих пределах и в безопасной обстановке. Для достижения реального терапевтического эффекта самовыражение не должно быть однообразным, напротив, ему необходимо обновляться, поскольку, на наш взгляд, именно через самовыражение в форме телесных проявлений человек сможет приобрести способность к самовыражению вообще, что и повлечет за собой работу по символизации, в которой терапевт сыграет свою роль.

8. СОВРЕМЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ ВО ФРАНЦИИ

Одновременно с процессом развития и демократизации письменной музыкальной традиции, в некоторых психиатрических больницах Франции XIX века начали появляться небольшие оркестры.

Французские психиатры, в частности Эскироль и Моро де Тур, использовали музыку в терапевтических (динамогенических и седативных) целях [6].

Развитие психоанализа, в котором внимание уделялось не симптомам болезни, а ее причинам, значительно снизило интерес к такой практике в первой половине XX века.

Во Франции лишь в 50-х годах XX века снова заинтересовались возможным терапевтическим эффектом музыки, в частности при лечении невротических депрессий.

Несмотря на наличие опыта в этой области, правда, несколько разрозненного, только в 70-х годах была проведена настоящая исследовательская работа и во Франции всерьез заговорили о музыкальной терапии.

В это же самое время сложилась традиция выделять две основные категории музыкальной терапии: рецептивную (прослушивание музыки) и активную (звуковоспроизведение).

Что касается танца, первое применение его в терапевтической практике Франции, сходное с современным, было осуществлено Р. Гетнен, психологом, которая в середине 50-х годов XX века использовала классический танец в работе с психически больными детьми [7].

Но лишь к началу 80-х годов танцевальная терапия получила во Франции настоящее развитие; тогда же стали использоваться различные формы танца. Терапевты обучались в Соединенных Штатах.

Самая серьезная методика музыкального образования терапевта предложена психоаналитиком Франс Шотт-Билльман [8]. Она основана на особой танцевальной технике, введенной гаитянцем Эрнсом Дюпланом, суть которой — в примитивной экспрессии.

9. МАСТЕРСКАЯ ЗВУКОВОЙ ТЕРАПИИ

Среди основных курсов по музыкальной и танцевальной терапии, которые я окончил, назову курс Вилли Бакерота (музыка) [9] и курс Франс Шотт-Билльман (танцы). Это взаимодополняющие курсы, их оригинальность заключается в том особом месте, которое они занимают в массе традиционных терапевтических методик и общих приемов терапии.

Данная особая методика, а также опыт работы с пациентами, имеющими психиатрические проблемы, показали мне правильность и важность многоуровневого подхода, в котором наиболее часто сочетаются различные «современные» техники.

После изучения психодинамической перспективы представляется очевидным, что среди различных групп, где я веду занятия, не существует однотипных.

Несмотря на вышесказанное, в нашей Мастерской, например, есть группа, в которой медиатором («посредником») выступает прослушивание. Для ясности я расскажу о работе в этой группе. Затем,

чтобы проиллюстрировать мою деятельность в Мастерской, я напомню наиболее распространенные сценарии работы в остальных группах и, наконец, дам короткую характеристику групп, в которых применяется преимущественно танцевальная терапия.

9.1. ГРУППА МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОСЛУШИВАНИЯ

Может показаться удивительным, что в лечебном заведении, где ведется работа с телесными движениями, существует группа музыкального прослушивания. И все же такой специфический подход кажется мне необходимым из-за особенностей пациентов, составляющих эту группу (тяжелая невротическая депрессия).

Пациенты были направлены ко мне главным психиатром отделения биологической психиатрии Центра с целью улучшения их состояния посредством танцевальной терапии.

Одной из характеристик этого психического нарушения является глубокое погружение в себя, из чего я заключил, что данный подход (танцевальная терапия) был бы слишком резким и воздействовать на таких людей следует более мягко.

Невозможно было и применение музыкальных инструментов, поскольку уход человека в себя вызывает его неспособность к игре (в широком смысле слова).

С другой стороны, у подобных больных не возникает характерных для психоза проблем с символизацией. Отсюда — идея создания группы музыкального прослушивания, в которой мелодия будет воспроизводиться не только мною, но и самими участниками группы. Смысл не в различных терапевтических свойствах музыки. Я полностью согласен с идеей психоаналитика Алена Дидье Вейля [10] о том, что музыка как таковая является лишь объектом, что ее значение ограничивается тем, что она говорит нам о нас самих (и это самое важное).

По мнению Вейля, музыка может возродить наше стремление к символизации. Впрочем, зачастую музыка отзывается в нас по внешним причинам. Могут сыграть роль условия, в которых я слушаю музыку, например если запись подарил мне любимый человек или он сам исполняет мелодию. Это и становится причиной того, что данная музыка мне наиболее ценна.

Можно сказать, что, выбирая ту или иную музыку, мы становимся в некотором смысле ее соавторами.

Таким образом, согласившись принести и дать нам послушать выбранный музыкальный отрывок, каждый пациент тем самым соглашается раскрыть часть себя. При желании он может рассказать о своих ощущениях после прослушивания. Но скрытой пружиной является «решительно активный» подход, так как для участия в групповом занятии нужно подняться с кровати, одеться, выйти из больничного корпуса (или из дома) и прийти в звуковую мастерскую. В этом уже заключается работа над собой. Затем надо прослушать музыку, которая не обязательно может нравиться, что требует дополнительного усилия. Наконец, следует взять на себя некоторый риск, чтобы открыться и признать, что выбранная музыка не принадлежит нам целиком, поскольку ее слушают другие.

Я помню одну женщину, которая не приносила музыкальных отрывков на два первых сеанса. Затем она стала брать с собой пластинки, выбранные наугад из коллекции мужа. Через несколько занятий она согласилась принести личные пластинки, которые она давно не слушала и о которых потом рассказывала нам в течение нескольких месяцев.

Из примера видно, что в данной группе построение реального объекта не является целью. Дело здесь заключается в движении: прийти, послушать, поделиться личным с другими людьми.

Считается, что занятия можно прекращать, когда центростремительное движение ухода в себя превращается в движение вовне, навстречу другому, о чем свидетельствует, например, обмен пластинками между участниками.

Таким образом и строится группа. При помощи механизмов идентификации, интроекции и взаимной поддержки каждый имеет возможность перестроить себя. Необходимо только, чтобы группа проявила достаточную доброжелательность. Это значит, что каждый участник уважает чужой выбор и имеет возможность самовыражения.

В группе возникают, с одной стороны, моменты слияния («групповые иллюзии», как назвал бы их Дидье Анзье [11]), а с другой — моменты, в которых можно проявить себя, показав свое отличие от другого. Участие в группе, как мы видим, требует усилия.

В процессе музыкального прослушивания и последующих комментариев (не интерпретаций в психоаналитическом понимании этого слова), за исключением тех случаев, когда мы сами предлагаем для прослушивания музыкальный отрывок, мы стараемся ве-

сти себя, по определению детского психиатра Ж. П. Клайна, «как ни в чем не бывало» [12].

Это поведение он также называет «стратегией обходного маневра» (идея непрямого терапевтического воздействия на защитные механизмы пациента), и оно является постоянным принципом работы во всех группах Мастерской.

9.2. ОСНОВНЫЕ РИТУАЛЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ГРУППАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

Количество средств, применяемых в работе с пациентами, с годами значительно сократилось. Эти средства различаются по форме в зависимости от группы, а также исходя из отдельных элементов, спонтанно возникающих во время сеансов.

Надо уточнить, что звуковоспроизведение как таковое не является для нас конечным результатом. Нам кажется важной, с одной стороны, самооценка пациента, а с другой стороны, его способность к взаимодействию с другими. Здесь следует заметить, что звук очень подходит к групповому виду работы. Для Эдит Лекур [13] музыка в основе своей имеет групповую структуру. Имеется в виду пение а капелла, соло или в хоре. Это могут быть известные песни, выбранные участниками, либо сочиненные всеми вместе музыкальные отрывки или музыкальные игры, такие как игра в дирижера (каждый по очереди становится дирижером, выбирает инструменты, дирижирует, не используя слов, с помощью жестов и движений тела, побуждающих создание общей звуковой структуры). Данная игра требует большого внимания со стороны «музыкантов», и чем жесты дирижера будут точнее и живее, тем совершеннее будет звуковая конструкция. Окончательный результат зависит как от дирижера, так и от общей игры.

Индивидуальные или ансамблевые звуковые импровизации практикуются во многих группах (зачастую необходимо предварить их на занятиях простейшими ритмическими играми, что упростит работу над умением слушать другого исполнителя).

Построение общей игры в течение нескольких сеансов, когда это возможно, является одним из самых интересных моментов занятий.

Совместное творчество позволяет включить в работу различные компоненты представления: рассказ, драматическую игру, звуко-

воспроизведение (принимая во внимание все трудности, которые испытывает человек с психическими нарушениями в выражении абстрактных элементов или чувств).

Игра также может сопровождаться песнями или танцами, которые создаются участниками, либо включать в себя игру масок. Действия поэтапно записываются на пленку, которая впоследствии прослушивается. Это может дать толчок к возможному пересказу пережитого опыта, хотя в данном случае мы сталкиваемся с трудностями в символизации, которые свойственны психозу.

Словесные эпизоды, независимо от их содержания, все-таки очень важны, поскольку они вносят разнообразие в моменты звуковоспроизведения. Такие периоды предполагают передвижение в пространстве, определенные жесты для извлечения звуков, а также более статичные моменты, во время которых можно поразмышлять или сопоставить слово и первичное звуковое выражение.

Я вспоминаю одного 46-летнего пациента, больного шизофренией, который посещает наши с Жаклин Македа занятия. Вследствие тяжелой патологии и тревожных состояний пациента его трудно сдержать как в поступках, так и в словесном выражении (логорея). В группе он ведет себя очень воинственно, и мы должны особенно тщательно работать с ним для снятия возбуждения, воспитания самообладания, достижения уравновешенности. Пациент может проявлять себя очень творчески, но быстро выходит из себя. У него много идей, но ему трудно принять идеи других. Когда в группе проводится игра, нужно постоянно ограничивать его и поддерживать других, чтобы они могли высказаться.

Ввиду его непосредственности, творческого начала и способности к театрализованному поведению игровые моменты с ним остаются самыми интересными при условии, что они не длятся слишком долго, иначе берут верх возбуждение и импульсивность. Работа с музыкальными инструментами приводит к тем же последствиям. Когда пациент импровизирует на ударной установке, пространство превращается в настоящий звуковой хаос, в бушевание импульсов.

Игра в «дирижера», где он исполняет роль музыканта, помогает ему контролировать свое звуковоспроизведение и структурировать его. Некоторые подчиняются желанию пациента играть на ударных инструментах, остальные участники группы, которых мы поддерживаем, не поддаются, и понемногу они добиваются понимания им жестов-указаний.

В данном случае наблюдается двойная конфронтация: с предметом (музыкальным инструментом) и живыми творческими субъектами нашей межличностной игры.

Мы, психотерапевты, лишь очень редко можем сохранить состояние нейтральной доброжелательности. Напротив, кажется, что мы навязываем нашим пациентам, посредством звуковоспроизведения, способность играть звуками и словами. Очень важно при этом не действовать за пациентов и уметь выходить из игры при первой возможности.

Для таких людей совместное звучание нескольких, как бы противоречащих один другому, звуков, например во время групповой импровизации, часто граничит с невозможностью упорядочить события и установить связи между ними.

В данной форме работы важен не только звук, но и другие направления — жестовое, двигательное. Это замечание особенно важно при работе с детьми с нарушениями психического и физического развития или аутизмом.

Применение музыкального или немузыкального звука в работе с людьми, у которых нарушено восприятие границ собственного тела, требует наибольшей осторожности. Психоаналитик П. П. Лакас заинтересовался ролью звука в становлении этих границ в процессе развития ребенка. Лакас утверждает, что наиболее важным в этом становлении является осязание. По его мнению, звук является лишь сопровождающим элементом условного типа и не может быть насущно необходим [14].

Вопрос структурирования или реструктурирования образа тела у пациентов, которые иногда переживают тревожный опыт распада, кажется мне основополагающим.

По словам Лакаса, «первое и непосредственное свойство звука стоит спиной к процессу структурирования образа тела. Звук является прежде всего фузионным фактором». Именно поэтому мы стараемся в работе с такими пациентами использовать звук только в качестве дополнительного сенсорного воздействия, связанного с другими ощущениями (осязанием, зрением или обонянием).

Различные средства, которые мы предлагаем, возведенные в ранг ритуалов во время сеансов, на мой взгляд, играют очень важную роль в работе по структурированию ситуации. Очевидно, что традиционные формы танцевальной терапии не случайно связаны с ритуалами.

Эти ритуалы придумываются в группах и, чтобы достичь наилучшего результата, должны быть очень простыми. Я работал с группой детей, имеющих психические отклонения, в большом зале Мастерской. В нашем распоряжении был весь необходимый инвентарь: ксилофон, металлофон, конги (афро-кубинские барабаны), ударная установка, клавишные, гонг, барабаны джембе, бубны и т. д.

Оказалось, что работа с детьми имеет дополнительные трудности. На первом занятии я заметил, что они становились все более и более беспокойными и с удовольствием громко стучали по большим инструментам, что являлось для них серьезной импульсной разрядкой. С помощью медсестер и воспитательниц, которые присутствовали на сеансе, мы не только не запрещали им касаться инструментов, а наоборот, в первое время даже вместе с ними создавали звуковой хаос и стучали по инструментам. Впоследствии мы сдерживали их физически (например, за руку), чтобы приостановить движение и минимально структурировать его.

Здесь мы также чередовали моменты коллективного звуковоспроизведения: быстрые и громкие звуки сменялись медленными и тихими. Последующий ритуал заключался в игре. Понятно, что с первого раза организовать ее было невозможно, поскольку каждый должен был «приручить» свой инструмент, а нам всем нужно было время, чтобы привыкнуть друг к другу.

В конечном счете ритуалы на сеансах обрели две основные формы — звуковую и физическую, выраженную в танце (бегать, ходить на четвереньках, залезать на стол, слезать со стола и т. д. под ритмичный аккомпанемент; ритмичное раскачивание во время песен или колыбельных).

Наша идея заключалась в начальном сдерживании импульсного возбуждения, затем придании ему звуковой формы и, если представится возможность, переходе в настоящую межличностную игру. (В случае с пациентами в состоянии сильного регресса такая игра стала возможной, лишь когда мы вместе или по отдельности говорили в микрофон.)

9.3. ГРУППЫ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

В настоящее время в мастерской существуют две группы, ориентированные в основном на танцевальную деятельность. В эти группы входят молодые пациенты с психическими нарушениями. За-

кончив курсы Франс Шотт-Билльман, я на протяжении нескольких лет разрабатывал свою методику в этой области.

Первобытные средства выражения базируются на танцевальной технике чередующихся и повторяющихся ударов ног по земле. Этот танец может иметь очень ритмичный музыкальный фон. В племенных танцах на этой основе строятся парные симметричные или несимметричные движения, они могут сопровождаться голосом участников в форме отдельных слогов («э-йо») или мелодических сочетаний («омая-омае», «омая-мае»).

Заключительная часть сеанса обращается к творческим ресурсам каждого участника и представляет собой коллективные жестовые импровизации или небольшие хореографические постановки. Чтобы стимулировать и способствовать развитию творческого начала, мы даем пациентам возможность самим предлагать музыкальное сопровождение или частично вести занятия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вне зависимости от вида деятельности, будь то пение, музыкальные игры, танец или прослушивание музыки, работа, которая предлагается нами в Мастерской звуковой терапии, — прежде всего работа над собой. Чтобы облегчить пациенту этот труд и создать на занятиях атмосферу безопасности и спокойствия, мы решили в терапевтических целях не приглашать в Мастерскую чужих людей.

Во Франции все чаще и чаще говорят об арттерапии. Разумеется, музыка и танец сами по себе являются видами искусства. Но я предпочитаю термин «опосредованная терапия», поскольку выражаемое им понятие предполагает, что используемые средства имеют терапевтическое предназначение. Пациенты, которые доверили нам свою судьбу, являются в большей мере ремесленниками, чем художниками; я бы даже назвал их ремесленными рабочими. Они строят или перестраивают не столько звуковой, визуальный или физический объект, сколько самих себя. При этом они переживают моменты знакомства с другим человеком, периоды депрессии, чтобы, в конечном счете, если возможно, существовать в мире с собой и с другими.

Призвание терапевта — сопровождать их в этом тяжелом и долгом пути.

Литература

1. *Lecourt E.* La pratique de la musicothérapie.— Paris: ESF, 1977.— Rééd. de 1986.
2. *Jousse M.* L'anthropologie du geste.— Paris: Gallimard, 1974.
3. *Wuytack J.* Musica Viva, Sonnez et Batlez.— Vol. 1: A Leduc, 1970; Musica Viva, expression rythmique.— Vol. 2 : A Leduc, 1982.
4. *Winnicott D. W.* Jeu et réalité, l'espace potentiel.— Paris: Gallimard, 1971.
5. *Rouget G.* La musique et la Transe.— Paris: Gallimard, 1980.
6. *Arveiller J.* Des musicothérapies.— Paris: EAP, 1980.
7. *Gaetner R.* Thérapie psychomotrice et psychose, la danse et la musique.— Paris, Delachaux et Niestle, 1979.
8. *Schott-Billmann F.* Le Primitivisme en Danse // La Recherche en Danse.— Paris, 1989.
9. *Backeroot W.* Réflexions sur la musicothérapie active ou le chant à penser // Le Journal de Psychologie, 1992: L'art en thérapie, ouvrage collectif sous la direction de J. P. Klein, collection «Hommes et Perspective».
10. *Weill A. D.* Brève remarque psychanalytique sur la musique // La Revue de musicothérapie.— 1984.— Vol. 4, № 1.
11. *Anzieu D.* Le groupe et l'inconscient.— Paris: Dunod, 1975.— Rééd. 1981.
12. *Klein J. P.* L'art en thérapie, collection «Hommes et Perspective» // Le Journal des Psychologues, 1992.
13. *Lecourt E.* Analyse de groupe et musicothérapie, le Groupe et le Sonore.— Paris: ESF, 1993.
14. *Lacas P. P.* Questions aux musicothérapeutes sur l'efficience du signe sonore // La revue de la musicothérapie.— 1984.— Vol. 4, № 1.

Некту Жильбер (Nectoux Gilbert) *— специалист по музыкальной и танцевальной терапии, сотрудник «Хандикап Интернэшнл» (Handicap International, ERAC-14, av. Berthelot, 69361, Lyon, Cedex 07, France); эл. почта: c.merchez.hi@mtu-net.ru*

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи
2001.— Вып. 4.— С. 78–85

Специальные занятия музыкой, ориентированные на стимуляцию экспрессивной речи у детей с тяжелыми нарушениями речевого развития

Битова А. Л., Липес Ю. В.

Обсуждается структура музыкального занятия, направленного на стимуляцию экспрессивной речи у ребенка с особенностями развития. Выделяются этапы коррекционной работы. Рассматривается проблема выбора стратегии коррекционной работы, приемов взаимодействия педагога с ребенком в зависимости от его индивидуальных особенностей, в частности при наличии тревожных состояний. Показана взаимосвязь коррекционной работы, в которой используются музыкальные занятия, с игровыми методами стимуляции речи и нейропсихологической коррекцией.

В дефектологической практике приходилось наблюдать детей 4–5 и даже 6 лет с относительно сохранным пониманием речи и с полным (или почти полным) отсутствием экспрессивной речи. При обычном способе занятий с таким ребенком дефектолог старается увеличить его словарный запас, заучивая с ним слово за словом. Результат таких занятий бывает, как правило, незначительным.

Известен, однако, другой подход, изложенный в книге *Соботович Е. Ф.* Формирование правильной речи у детей с моторной алалией.— Киев: КГПИ, 1981. В этой книге предложен метод стимулирования речи, основанный на развитии эмоциональной сферы ребенка. Изучая и развивая возможности данного подхода, мы обнаружили, что использование музыки некоторым специфическим образом очень помогает стимулировать речь. Так мы пришли к музыкальной терапии, ориентированной на развитие речи.

Цели стимуляции речи музыкой могут быть различными:

1) снять или уменьшить произвольный контроль ребенка за своей речью (пение, особенно групповое, настолько увлекает ребенка, что он перестает следить за тем, как он говорит);

2) увеличить общую активность, в том числе поднять эмоциональный и мышечный тонус;

3) вовлечь неговорящего ребенка в процесс пения посредством подражания поющим детям и взрослым.

В музыкальных занятиях должна участвовать группа детей и, как минимум, двое взрослых: один — за инструментом, другой — с детьми в зале. Кроме того, в занятии могут участвовать ассистенты, их число должно соответствовать количеству детей, требующих индивидуального внимания. Желательно, чтобы часть группы составляли говорящие дети. Если это невозможно, следует увеличить число взрослых участников. Занятие должно проходить в атмосфере высокой эмоциональности, чтобы увлечь детей,— тогда они будут петь с удовольствием. Для этого необходимо, чтобы все взрослые с энтузиазмом проводили занятие, работали с удовольствием. Только тогда педагоги сумеют «заразить» своим настроением детей.

Возникает вопрос: зачем говорящим детям «работать» на неговорящих? Мы убеждены, что совместное занятие полезно и тем, и другим. У всех участников возникает ощущение чуда, когда молчавший до того ребенок начинает говорить, и это переживается как общая победа и детьми, и взрослыми. Сильное совместное переживание оказывает благотворное воздействие, оно похоже на переживание игроков одной команды за своего товарища.

Музыкальное занятие — это не просто последовательность упражнений, это цельное драматическое действо, в котором все элементы связаны и объединены общим ритмом. Построение занятия зависит от того, какие дети в нем участвуют и какие проблемы должны решаться на данном этапе. Например, если в группе присутствует ребенок со страхами или нарушением общения и его надо вовлечь в общее действие, занятие начинается со спокойной, негромкой музыки. Дети слушают мелодию, незаметно переходя от одной игры к другой. Постепенно интенсивность действия нарастает, дети активнее включаются в него (поют, играют на музыкальных инструментах). Каждое занятие должно обязательно включать движение под музыку с разными ритмами. Надо, чтобы ребенок вошел в мир музыки, услышал ее, и при этом понял или вспомнил, что различным музыкальным ритмам соответствуют разные типы движения (под марш дети ходят, под вальс кружатся и т. д.). После этого дети садятся полукругом около пианино и поют, некоторые

песни сопровождаются игрой на других музыкальных инструментах (на отдельных этапах полезно начать с распевания). Важно также позволить детям отдаться во власть ритма, например при игре на шумовых инструментах (маракасах, трещотках).

Кульминационная часть занятия — хороводные танцы. К этому времени уже все дети участвуют в действии, даже самые «отрешенные» оживляются и вовлекаются в общий танец. Именно в это время ребенок может начать делать то, что не получалось раньше: произносить новые звуки и слова, актуализировать уже отработанные. Заканчивается занятие, как и начиналось, спокойной музыкой или игрой. Именно в ритмической организации занятия и состоит главная роль музыкотерапевта.

На занятиях исполняются разные хороводные танцы (желательно с пением при умеренном движении), например «По малинку в сад пойдем», «Веселые гуси», «Заинька, попляши». Существенными чертами подобных танцев в контексте решаемой проблемы является то, что все видят всех, что они включают разделы, когда все должны держаться за руки, что в тексте песен есть повторы («По малинку в сад пойдем, в сад пойдем, в сад пойдем»). Мелодия должна быть захватывающей, но достаточно плавной. Наш опыт свидетельствует, что такая популярная песня, как, например, «Утята» («клювики — крылышки — хвостики») в данном случае не годится, а вот песня про золотую свадьбу («Бабушка рядышком с дедушкой...») подходит, нужна только инсценировка движения. Важно, чтобы сам музыкальный контекст содержал в себе элементы реальных движений и ритмов.

Занятие с каждым новым ребенком структурно содержит два этапа: вначале ребенок постепенно вовлекается в групповые музыкальные действия, и только после этого начинается целенаправленное стимулирование речи.

Вначале педагог старается заинтересовать ребенка общими играми, а не требовать сразу выполнения заданий. Для некоторых детей важно несколько первых занятий просто посидеть на стуле и присмотреться к тому, что их окружает, и только потом они могут начать участвовать в процессе. Для ребенка новое занятие — это всегда ломка привычного стереотипа поведения, поэтому нужно дать ему время для выстраивания нового стереотипа. Но адаптационный период не должен быть очень долгим, поскольку ребенок не

должен привыкать к роли наблюдателя и у него не должен вырабатываться новый стереотип пассивного зрителя.

Для тревожных, в частности невротичных, детей бывает необходимо предварительно пройти всю программу индивидуально (естественно, в сокращенном варианте), а затем уже включаться в общие занятия. Иногда это предварительное проговаривание и проигрывание необходимо ребенку в течение сравнительно длительного периода (2–3 месяца), но опять же важно своевременно его прекратить. Педагогу приходится вести себя очень гибко. Так, если после прекращения предварительного проигрывания ребенок стал тревожнее, негативнее и напряженнее, необходимо повторить несколько занятий, а затем опять исподволь снимать индивидуальную поддержку.

Для некоторых детей на первых порах необходимо присутствие мамы. В этом случае важно, чтобы мама тоже с увлечением делала то, что нужно по ходу занятия, вместе с детьми, и не пыталась как-то воздействовать на своего ребенка. Через пару занятий разыгрывается ситуация, будто маме понадобилось зачем-то выйти из зала, затем ей «придется» остаться вне зала, чтобы помочь готовить чай. Но главное — чтобы это происходило всегда по договоренности с ребенком. В некоторых случаях и для некоторых детей резкие изменения необходимы, но они всегда продумываются и готовятся педагогом заранее.

Когда ребенок привык к занятиям в группе, задача педагога — помочь ему освоить выполнение движений под музыку. Наконец цель почти достигнута. Ребенок прыгает, изображая зайчика, переваливается с ноги на ногу, как медведь, хлопает в ладоши в нужный момент, и делает это легко, благодаря соответствующему характеру музыки, эмоциональному настрою, помогающему войти в образ. В этот момент желательно как-то усилить эмоциональную нагруженность занятий. Этого можно достичь разными способами: меняя темп (ускоряя и замедляя), или пригласив на занятие какого-нибудь нового участника, или изменив наряд ребенка (если это для него важно), надев на него шарфик, повязав красивый бант и т. п.).

С этого момента начинается работа по стимуляции речи. Педагог входит внутрь круга (круг удерживается уже без него) и на протяжении всего занятия поет «лицо в лицо» с ребенком. Желательно, чтобы имел место тактильный контакт (педагог держит ребенка

за руку). Можно вместе с ребенком образовать маленький круг внутри большого.

Терапевт как бы призывает ребенка помочь ему петь, особенно выделяя голосом повторяющиеся фрагменты («би-би-би», «ля-ля-ля»...). Может потребоваться много времени, пока ребенок начнет произносить в ответ первые звуки. Если длительные занятия не дают никакого результата, то, по-видимому, педагог должен признаться в своей неудаче и искать другие пути стимуляции речи. Однако в нашей практике такого не случалось. Обычно сбои происходят на ранних стадиях.

В большинстве случаев ребенок откликается на попытки терапевта вовлечь его в общее пение. Первое, что начинает делать ребенок,— это подавать голос во время пения. Так, недавно на наши музыкальные занятия пришел мальчик Юра, 7 лет. В результате серьезного нарушения эмоционально-волевой сферы (ранний детский аутизм) у него полностью отсутствовала речь (он произносил только три слова) при том, что он читал и «писал» (выкладывал фразы из магнитной азбуки). После нескольких посещений музыкальных занятий он начал «голосить» во время общего пения, и после этого к трем словам, которые он произносил, прибавилось еще несколько.

После первых вокализаций появляются «лепетные» слоги. Если у ребенка нет моторных проблем, таких слогов появляется сразу довольно много («бу-бу-бу», «би-би-би», «ма-ма-ма»...).

Педагог, занимающийся с ребенком, обязательно должен учитывать, что стимуляция речи ведет к стимуляции общей активности (так как произвольный контроль у ребенка в это время еще не сформирован). Поэтому эти занятия сильно возбуждают и растормаживают ребенка и могут давать эффект, похожий на стимуляцию сильными лекарствами. Если ребенок от занятий очень возбуждается и возбуждение начинает преобладать над появившейся речевой продукцией, нужно на некоторое время оставить его в покое, то есть ребенок будет продолжать ходить на музыкальные занятия, но педагог временно прекратит целенаправленно стимулировать его речь. Через некоторое время, когда возбуждение спадет, работу по стимуляции речи можно возобновить.

После того как ребенок начал произносить слоги, педагог ослабляет индивидуальную работу с ним, но следит, чтобы на каждом занятии повторялись те песни, которым ребенок может подпевать.

На этом этапе музыкальная терапия отходит на второй план, хотя ребенок продолжает посещать музыкальные занятия, а на первый план выступают игровые методы стимуляции речи. Если в это время не ослабить интенсивность музыкальной терапии, ребенок перевозбудится, могут начаться истерики (возникнуть эксплазивные реакции). Педагог предлагает игры, в которых по ходу действия ребенок должен что-то произнести. Это может быть, например, игра в прятки с ауканьем или игра в лото в группе детей, большинство которых азартно вовлекаются в игру. Каждый кричит: «Дай!» — тогда и у неговорящего ребенка в какой-то момент может тоже вырваться слово «дай». Можно также специально «выманивать» речь, выстраивая такие ситуации, в которых ребенку оказывается необходимым что-то сказать (например, прежде чем дать ребенку то, что он хочет, педагог делает небольшую паузу, чтобы ребенок попросил). Для одного мальчика, Сережи, решающим средством оказалась игра, в которой все кидались друг в друга подушками (понятно, что такая игра проходила на большом эмоциональном подъеме). Дома этот мальчик жил в ситуации очень строгого контроля за всеми его действиями и в результате к четырем годам не говорил ни слова, хотя у него не было серьезной патологии развития. Игра с киданием подушками помогла снять излишний самоконтроль, и Сережа начал говорить: вначале произносить слова, а потом и развернутые фразы.

Первые элементы речи, которые появляются в результате игровых занятий,— это обычно звукоподражания или короткие слова («иди», «дай»).

На этом этапе опять подключается музыкальная терапия. Педагог поет вместе с ребенком, глядя ему в глаза и отчетливо пропевая некоторые слова. Желательно, чтобы эти слова были связаны с определенным движением. В конце концов в результате этой работы ребенок повторяет какое-то слово, пропевая его. Для того чтобы это удалось, важно подобрать песню, которая нравилась бы ребенку. В этой песне должен быть подходящий мотив, поскольку, как показывает практика, для каждого ребенка существуют более «удобные» ритмы, которые ему легко повторять, и менее «удобные».

Параллельно с этим происходит работа по расширению словарного запаса (усложняющееся лото, задания с просьбой показать на картинке определенные предметы). Правила игры постепенно усложняются, так что ребенку приходится произносить уже не одно

слово, а два (например, играя в лото, говорят не просто: «Дай», а «Дай мишку», «Дай куклу» и т. п., потом начинают говорить: «Дай Ане мишку»). Постепенно усложнение доходит до того, что ребенок говорит: «Дай Ане голубого мишку, пожалуйста». Такой фразовой речи можно добиться, если у ребенка уже сформирована внутренняя речь и ее нужно только «вывести наружу» (экстериоризировать). Если внутренняя речь недостаточно сформирована, следует много работать над пассивным словарным запасом, словообразованием и грамматикой. Ребенок должен уметь показывать на картинках не только предметы, но и действия, а также давать «безмолвные» ответы на вопросы, требующие склонения слов по падежам («На чем сидит мальчик?» и т. п.).

Когда ребенок уже овладел фразой, первое время он произносит ее как бы с усилием, как будто он достает слова из заднего кармана брюк. Речь обычно бывает неразвернутая, в виде корневых осколков слов, без окончаний, предлогов, без связок, без глаголов, часто с неправильным порядком слов. Параллельно со стимуляцией речи идет работа над линейной последовательной организацией предметов в пространстве — выстраиваются в определенном порядке игрушки (матрешки, пирамидки, вагончики поезда); воспроизводится повторяющийся рисунок из бусинок, горошин, фишек; усваивается порядок действий. Часто этого бывает достаточно для того, чтобы линейная структура фразы тоже стала упорядоченной. Но иногда это не приводит к желаемому результату. Например, у девочки Тани появилась речь, в которой совершенно нет порядка: как на уровне слова — в словах переставляются слоги и звуки, отсутствуют начала слов, так и на уровне предложения — нет связок между словами, речь выдержана в телеграфном стиле. Мы подключили следующий этап музыкальной терапии: записали песни, которые поем в группе, на аудиокассету, причем увеличив количество протяжных песен, и дали Тане пение в качестве домашнего задания, чтобы дома мама два раза в день пела вместе с Таней. Кроме того, с Таней снова начали индивидуально заниматься пением, а на общем занятии ассистент опять подсел к Тане и пел с ней «лицо в лицо». Через некоторое время Тане стало удаваться пропевать все слова в песне с соблюдением их структуры. После того как девочка научилась плавно пропевать фразы, она начала так же плавно их проговаривать.

На этом, конечно, не оканчиваются занятия по развитию речи у ребенка. Дефектологу и логопеду предстоит решать еще много проблем, но главный толчок, благодаря которому у неговорящего ребенка появляется речь, происходит на музыкальных занятиях.

Битова Анна Львовна *— дефектолог, директор Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. почта: bial@online.ru*

Липес Юлия Владиславовна *— педагог, старший преподаватель Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. почта: yuliali@yahoo.com*

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи
2001.— Вып. 4.— С. 86–94

Музыкальные занятия при нарушении общения у детей

Попова О. Ю., Хатуцкая С. А.

Обсуждается применение музыкотерапии для коррекции психического развития детей с трудностями общения. Рассмотрен ряд приемов, которые могут применяться для установления эмоционального контакта с ребенком на этапе знакомства. Подробно рассмотрена техника выработки ритуала, который, создавая у ребенка чувство безопасности, способствуя формированию навыка саморегуляции, включению ребенка в совместную со взрослым деятельность, является отправной точкой дальнейшей коррекционной работы. Приводится общая структура группового занятия. Рассмотрены варианты заданий, которые могут применяться при преимущественном ослаблении того или иного функционального звена. Теоретические положения проиллюстрированы большим количеством примеров из собственной практики авторов.

Включая в работу с детьми музыкальные занятия, мы не ставим себе целью развитие собственно музыкальных способностей или овладение навыками пения и игры на музыкальных инструментах.

Слушание музыки, пение, игра и движение — основные элементы занятий — направлены на решение задач, значимых для развития ребенка. При этом мы опираемся на коррекционное и обучающее воздействие музыкальных занятий.

Как правило, до объединения детей в группу, каждый ребенок проходит этап индивидуальных занятий — погружения в музыку, знакомства с педагогом (это особенно важно, когда мы встречаемся с ребенком замкнутым, тревожным, избегающим контактов). Следует очень внимательно отнестись именно к первым встречам с ребенком, потому что от них во многом зависит успех дальнейшей работы. Стремясь установить с ребенком контакт, помочь ему изменить свое состояние, настроить на взаимодействие с окружающими, мы не требуем, чтобы ребенок действовал по правилам, не ограничиваем позитивную активность ребенка.

Какова же роль взрослого на этапе знакомства? Прежде всего роль наблюдателя, но не пассивного, а активно следующего за ин-

дивидуальностью ребенка музыкальными средствами. Приведем некоторые приемы, применяемые в музыкотерапии.

Сопровождение действий ребенка музыкальным отрывком, исполняемым на гитаре, флейте, фортепиано и т. п., созвучным его настроению и характеру его действий.

Сопровождение голосом. Педагог комментирует движения, выполняемые ребенком, при этом текст пропевается под мелодию, соответствующую настроению ребенка.

Эти способы знакомства возможны, если ребенок проявляет исследовательскую активность, передвигается по комнате, разлядывает ее, берет в руки музыкальные инструменты, но избегает прямого контакта со взрослым, а также если ребенок внешне пассивен, погружен в себя, не интересуется окружающим, не смотрит на взрослого, не вступает в диалог.

Описанное поведение взрослого является наиболее безопасным (не пугает и не настораживает ребенка) и дает возможность установить взаимодействие. Это может быть совместное музыкальное переживание — взрослый, выбирая музыкальный фрагмент, отражает эмоциональное состояние ребенка, поет об этом.

Совместная игра на музыкальных инструментах — еще один вариант установления контакта с ребенком. Взрослый не должен стремиться к достижению музыкального результата и как-то корректировать действия ребенка (если они не носят явно разрушительного характера). Важно дать ребенку возможность выразить себя и подыграть на том или другом инструменте.

Совместное музицирование может начаться далеко не сразу. Иногда ребенок не позволяет взрослому вмешиваться в его игру, и только постепенно, через какое-то время, удается добиться музыкального диалога. Подобное взаимодействие возможно, когда ребенок проявляет интерес к музыкальным инструментам и в какой-то момент, увлекаясь игрой на одном из них, активно не избегает участия взрослого. На этом этапе, следуя за ребенком, мы стараемся понять, что радует его, что пугает или настораживает, как влияет на его состояние разная по характеру музыка, звучание музыкальных инструментов.

Например, Наташа Б. в течение всего первого периода никак не реагировала на музыку и сопротивлялась всем попыткам педагога привлечь ее к совместной деятельности, пока мы не решили, что определенная вальсообразная музыка на первых порах просто будет

сопровождать ее действия, создавать спокойный теплый фон. Постепенно от безразличия она перешла к некоторому заинтересованному слушанию, позволила брать себя на руки и качаться под музыку, затем подошла к инструменту и стала нажимать на клавиши, а в дальнейшем уже сама усаживалась за фортепиано на колени к педагогу, нажимала на клавиши и ждала, что ей ответят (при помощи музыки). При этом Наташа немного подпевала себе (в основном, гудела: «У-у-у»). Следующим шагом стало постепенное включение Наташи в группу.

Приближаясь к этапу обучения, мы постепенно вводим в занятия игры с правилами. Мы задаем правила игры, и побуждаем ребенка следовать этим правилам, и, таким образом, направляем работу на овладение ребенком какой-либо формой поведения или на выработку определенного навыка.

РИТУАЛИЗАЦИЯ

Мы стараемся ритуализовать занятие уже на первом этапе индивидуальной работы, если ребенок не сопротивляется этому (как правило, дети с нарушениями общения привносят свои стереотипы — об этом подробно написано в других разделах данного сборника). После объединения детей в группу ритуал становится канвой занятия, которую терапевт как импровизатор и исполнитель должен представлять, прежде чем наполнить ее необходимым содержанием. Повторяющиеся элементы занятий создают у детей ощущение безопасности. Страх перед неизвестным для многих детей — стена, отделяющая их от окружающего мира. Ритуал же, избавляя ребенка от страха, открывает возможности овладения какими-то новыми умениями. Кроме того, ритуализация делает повторение неназойливым, и вы смело можете включать отработку какого-либо навыка в общее действие в качестве элемента ритуала.

Основные ритуалы связаны с началом и окончанием занятия — музыкальными приветствием и прощанием. Они заключаются в пропевании с аккомпанементом (или без него) слов, обращенных к ребенку или к группе, и ответа на них.

Приветствие, став для детей привычным, оказывается пусковым механизмом, включающим их в работу. Для приветствия и прощания используется какой-либо шумовой инструмент (чаще всего бубен, у него не очень резкое звучание, и в то же время он доста-

точно четко фиксирует ритм фразы). В дальнейшем обращение к ребенку может быть более индивидуализированным: с тем инструментом, который нравится ему, с теми словами, которые обрадуют или успокоят его. На первых занятиях, когда ребенок еще не привык к ритуалу, ему помогает ассистент (играет на инструменте в ответ и произносит приветствие как бы за ребенка).

Ритуал приветствия помогает установить между педагогом и ребенком теплые доверительные отношения. В дальнейшем в качестве аккомпанирующего инструмента можно использовать фортепиано или гитару (выбор инструмента всегда связан с особенностями конкретного ребенка или группы).

Прощание — завершающий аккорд, которым подводится итог занятия. Прощаться, так же как и здороваться, можно с каждым ребенком отдельно или со всей группой.

В дальнейшем, если дети достаточно освоили эти ритуалы и охотно в них участвуют, их можно несколько усложнить, добавив после слов приветствия или прощания какой-либо вопрос. Дети (по отдельности и вместе) отвечают на этот вопрос. Диалог расширяется.

Ритуалами, т. е. знакомыми, повторяющимися действиями, можно связывать переходы от одних видов деятельности к другим. Например, детям предложено поиграть на различных музыкальных инструментах. Инструменты раскладываются на столе, называется каждый инструмент, напоминается его звучание, а затем ребенок сам выбирает инструмент для игры. Или — любой танец начинается с того, что дети становятся в круг и берут друг друга за руки (разумеется, в некоторых случаях все это делается с помощью ассистентов). Многих детей очень радует возможность предвосхищать события, когда, услышав знакомую мелодию, название песни или игры, они знают, что им предстоит делать то, с чем они уже неоднократно справлялись. Для кого-то очень существенным шагом в развитии оказывается усвоение последовательности действий.

Однако надо отметить, что некоторым детям, приобретшим привычку к определенным ритуалам, потом бывает чрезвычайно трудно их даже немного изменить. Например, Костя С., мальчик очень музыкальный, сам помог выстроить ритуалы приветствия и прощания. Это выглядело так:

— Здравствуй, Костя!

— Здравствуй, Света!

— Как ты поживаешь?
— Хорошо.
Прощались мы так:
— До свидания, Костя!
— До свидания, Света!
— Ты еще ко мне придешь?
— Да, да, да!

Поскольку у него очень хороший музыкальный слух и он очень быстро подбирает на фортепиано мелодию, которую надо спеть, мы, кроме фортепиано, стали использовать гитару. Костя садился за фортепиано, а педагог брал гитару. Через какое-то время педагог просил Костю (пропевая ту же мелодию), поздороваться первым, т. е. порядок приветствия менялся местами, но это вызвало очень большие затруднения, которые не преодолены до сих пор.

ДИНАМИКА ЗАНЯТИЯ

Чередование видов деятельности (слушание музыки, пение, игра на музыкальных инструментах, движение) позволяет выстраивать динамический план занятия. Исходя из наших целей, занятие может быть построено на смене настроений (расслабление и возбуждение) или на наличии кульминации, когда происходит постепенное эмоциональное насыщение и возрастание двигательной активности, сменяющиеся к концу занятия расслаблением (от лирических мелодий и плавных движений до бравурных, энергичных, высвобождающих энергию — к постепенному расслаблению). Однако часто приходится отступать от первоначального замысла, исходя из состояния детей, в котором они приходят на занятие. Так, например, если дети возбуждены и им сегодня особенно трудно усидеть на месте, лучше начинать с подвижных игр и танцев — это облегчит переход к занятиям, не требующим физической активности.

Рассмотрим один из возможных вариантов занятия для детей с серьезными проблемами общения. Основная задача серии занятий — научить детей работать в группе, общаться друг с другом и с педагогом, участвовать в совместной деятельности.

Приветствие**.** Педагог, присаживаясь на корточки возле каждого ребенка, поет, аккомпанируя себе на бубне: «Здравствуй, Дима!», «Здравствуй, Света!» и т. д. Дети отвечают, ударяя по бубну. Если

ребенок молчит, ассистент берет его руку и, ударяя по бубну, здоровается как бы от его имени.

Дети уже знают, что вслед за приветствием они двигаются под музыку с остановками (шагом или бегом, в зависимости от темпа музыки). Завершив ритуал приветствия, дети с ассистентами берут друг друга за руки, а ведущий занятие напоминает правила игры: во время звучания музыки цепочка движется по залу в любом направлении. Но как только музыка смолкает, движение прекращается до появления следующих звуков.

В этой группе крайне важно точно соблюдать ритуалы. Это дает детям ощущение безопасности и уверенности. Какие-либо изменения вносятся постепенно как один из элементов уже достаточно знакомого действия.

После движения с остановками дети шагают под музыку вперед и назад. Если на первых занятиях дети выстраивались в шеренгу, чередуясь с ассистентами (на каждого ребенка в этой группе необходим один взрослый), то в дальнейшем количество взрослых, принимающих участие в этом упражнении, уменьшалось, а дети выстраивались в шеренгу, держа друг друга за руки. Взрослые находились только по краям шеренги.

Затем дети садятся на свои места около фортепиано и начинают напевать те песни, которые они хотели бы спеть. У каждого из них своя любимая песня (выяснить, какая именно, удалось далеко не сразу). Первые занятия, которые длились почти целый учебный год, напоминали концерт по заявкам. Сейчас мы, кроме песен, которые любит каждый из них, предложили свою песню «Курочка» — ее исполнение сопровождается движениями рук. Мы стараемся, чтобы в этом действии участвовали все дети (если кто-то не поет, то выполняет соответствующие движения).

После этого начинается совместная игра на музыкальных инструментах. Выбираются мелодии, звучавшие на занятиях изо дня в день, хорошо знакомые детям.

В конце занятия водят хороводы, причем на вопрос: «Что мы сейчас будем танцевать?», некоторые дети уже могут ответить, например: «Заиньку». Хоровод сопровождается пением, но петь и танцевать одновременно дети не могут. Они берут за руки ассистентов и приглашают их (словами или движениями) танцевать. Все это им знакомо, поэтому не страшно.

Заканчивается занятие прощанием. Дети садятся на те же места, что при приветствии, педагог берет бубен и вступает с ними в диалог: «До свидания, Валя!..» и т. д.

В другие занятия с этой же группой кроме обычных ритуалов, исполнения песен и хороводов включаются игры. Выбор игры зависит от настроения детей (если они слишком возбуждены, их надо успокоить и т. п.).

За два года занятий в этой группе дети постепенно научились самостоятельно выполнять несложные движения под музыку. У них появился достаточно разнообразный песенный репертуар, который можно расширять дальше. Но самое главное — то, что они теперь могут не только пассивно слушать музыку (все эти дети очень музыкальны), но и создавать ее: петь, танцевать, играть на музыкальных инструментах.

ПОДБОР ЗАДАНИЙ

На индивидуальных и групповых занятиях используются упражнения и игры:

а) *развивающие слуховое внимание* (детям показываются разные инструменты, дается послушать звучание каждого из них, затем дети отворачиваются или закрывают глаза и по звучанию находят нужный инструмент; детям даются различные по звучанию инструменты, например барабан, кастаньеты и треугольник, педагог играет на фортепиано какую-либо мелодию, и, в зависимости от характера музыки, кто-либо из детей подыгрывает: польке — на кастаньетах, маршу — на барабане, а колыбельной песне — на треугольнике; проводятся игры на различение темпа и силы звука, например «У ребяток ручки хлопают», «Медведь идет, лисичка бежит, зайчик скачет...» и т. д.);

б) *развивающие чувство ритма* (отстукивание дву- и трехдольного размеров, повторение простейшего ритмического рисунка и т. д., причем начинаем мы с более простого, двудольного, размера, затем начинаем отстукивать трехдольный. Если на первых занятиях педагог предупреждает детей, когда произойдет смена размера, то в дальнейшем они сами должны почувствовать эту смену и соответственно изменить способ отстукивания ритма. Кроме развития чувства ритма это упражнение очень хорошо для развития координации движений);

в) *развивающие пространственные представления* (ходьба в разных направлениях, танцы, хороводы, игры «Найди свой домик», «Построй поезд», «Построй забор» и т. д.);

г) *развивающие координацию движений и мелкую моторику* (исполнение песен с показом, например «Курочка», «У ребяток ручки хлопают», «Где наши ручки?» и т. д.);

д) *развивающие коммуникативные навыки*: вращение обруча (дети садятся в круг, им дается большой обруч, они все вместе берутся за него и под музыку начинают его вращать; темп музыки вначале фиксированный, затем его можно менять), совместное музицирование, хороводы и т. д.

Кроме того, попутно мы пытаемся решать элементарные вокальные задачи (дыхание, звукопроизнесение и т. д.).

Как правило, каждое упражнение, игра или танец решают не одну, а несколько коррекционных задач.

На этапе знакомства упражнения служат для выявления склонностей и способностей ребенка (или наоборот). Дети с проблемами общения могут никак не проявить себя, но и отсутствие реакции на какое-либо упражнения тоже становится основанием для планирования дальнейшей работы с ребенком.

Мы стараемся выяснить, какая музыка и какой инструмент нравятся или не нравятся ребенку, что вызывает его эмоциональные реакции (положительные или отрицательные) и как это проявляется, выявляем виды и степень активности ребенка на занятии, изменения его поведения в процессе занятия.

Составив для себя портрет ребенка (или группы), мы всегда пытаемся опираться на то, что ему (или им) больше нравится, а затем параллельно включаем специальные упражнения или используем приемы, направленные на решение индивидуальных проблем данного ребенка. Например, в группе, о которой уже говорилось, есть мальчик Дима Р., которого интересовала только песня «Чунга-Чанга», причем музыку этой песни слушать спокойно он не мог, тут же начинал двигаться. На одном из первых занятий мы попросили его сначала эту песню послушать и помочь спеть, а уже потом под эту музыку танцевать. Ему было чрезвычайно трудно заставить себя сидеть на месте, но постепенно он привык к этому. Теперь перед ним поставлена следующая задача: спеть не отдельные слова песни, а хотя бы фразу, и не со стимуляцией со стороны взрослого («Дима, пой!»), а самостоятельно.

Примерно то же самое было с Костей: он очень любит песню «Веселые путешественники» и тут же начинает под нее танцевать. Мы сразу договорились, что эта песня у нас будет всегда в конце занятия, и сначала ее нужно спеть, а потом уже танцевать. Костя настолько к этому привык, что во время занятия спрашивал «„Мы едем, едем, едем” — еще рано?» и тут же требовал от меня ответа: «Скажи: „Еще рано”».

Попова Ольга Юрьевна *— психолог Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. адрес: OPopova@gmx.de*

Хатуцкая Светлана Акивовна *— музыкальный терапевт Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. почта: ccpmain@online.ru*

Особый ребенок: исследования и опыт помощи
2001.— Вып. 4.— С. 95–135

Танцы как метод лечебного воздействия

Захарова И. Ю.

Обосновывается целесообразность применения народных танцев в терапевтических целях. Описывается опыт применения танцевальной терапии к детям с особенностями развития эмоционально-волевой сферы, несформированностью пространственных представлений, нарушением сенсорной интеграции. Рассматривается проблема выбора танцев в зависимости от психологических особенностей ребенка и задач, решаемых терапевтом. Приведены полные (с нотами) описания танцев, используемых автором в своей коррекционной работе.

Идея собрать рекомендации по танцевальной терапии возникла как отклик на желание многих лечебных педагогов иметь свою методическую и нотную литературу, простую и одновременно эффективную в применении, в которой отражен накопленный опыт работы с детьми, имеющими разного рода особенности развития.

В настоящей статье представлен тот опыт лечения танцами разных народов мира, который был приобретен за 7 лет работы в Центре лечебной педагогики. Автор надеется, что эти рекомендации помогут специалистам в их работе с детьми в аналогичных учреждениях.

Цель танцевальной терапии, так же как музыкальной терапии, игротерапии, арттерапии,— найти способы, позволяющие решать проблемы эмоционального, познавательного характера, помогающие нейтрализовать негативные моменты и выстроить адекватное поведение «особых» детей. Для этого подбираются такие виды музыкальной деятельности, которые помогают детям справиться с их проблемами и проявить свою творческую потенцию.

Использование этнических танцев — один из множества подходов, который оказался поразительно эффективным в практическом отношении. Сама идея лечить танцами была нам предложена швед-

---

Статья написана при содействии Л. В. Семилетенко, которую автор благодарит за оказанную помощь.

ским лечебным педагогом Нордом Стуре[1] на одной из научно-педагогических конференций (1993, Швеция), где специалисты из разных стран мира собрались для обмена опытом в оказании помощи детям и подросткам, страдающим различными нарушениями развития. Норд Стуре собственной практикой доказал, что после курса лечения различными танцами народов мира (особенно древними) дети, страдающие тяжелой формой депрессии, отличающиеся агрессивным поведением, склонные к суициду, получали облегчение, они выходили из острого состояния и могли продолжать дальнейшее обучение в школе.

Почему мы используем именно народные танцы? Потому что именно они обладают концентрированной жизненной энергией и в то же время просты, доступны всем, не требуют особой техники. Сопровождающая их музыка приятна, мелодична и легко запоминается, она отличается ярким рисунком, характерным фиксированным ритмом, чаще всего простым и однообразным (т. е. четкой пространственной и временно́й организацией). Ребенок, поглощая этот поток музыкальной информации, не может остаться равнодушным и начинает действовать соответственно, то есть включается в общую атмосферу танца.

Народные танцы, отличающиеся самобытным, ярким национальным колоритом, как правило, жизнеутверждающие, позволяют заразиться силой и свободой движений, дают возможность почувствовать себя частицей единой стройной системы — и в результате получить огромный положительный эмоциональный заряд.

Особенность подобных танцев состоит в том, что это коллективное действо, в котором участвуют как педагоги (их может быть несколько), организующие творческий процесс, так и дети. Появляются навыки взаимодействия с партнером, дети учатся ощущать его поддержку или, наоборот, помогать ему. В этот момент включаются и начинают гармонично взаимодействовать все психические сферы, участвующие в организации поведения человека (воля, эмоции, интеллект). При этом разрешаются многие проблемы — двигательные, эмоциональные, познавательные и социальные.

Таким образом, танец, одновременно решая сложные терапевтические задачи и аккумулируя творческий потенциал, позволяет

[1] Его собственный рассказ о своей деятельности можно найти в настоящем сборнике на с. 136–138.

опираться на более сохранные звенья в структуре личности и в то же время активизирует дефицитарные звенья.

Мы много работаем с детьми, имеющими **эмоционально-волевые проблемы** (неадекватность поведения, сложности социализации). Так, аутичный ребенок, как правило, отвергает окружающий мир, отказываясь от контактов с ним, уходит в себя и на любые попытки взаимодействия отвечает паникой, агрессией, порой самоагрессией. Это может происходить по разным причинам, одна из которых, как считается, состоит в том, что ребенок не может интегрировать информацию, поступающую по сенсорным каналам различной модальности, в единое целое. Если, например, он использует слуховое внимание, то зрительные и тактильные ощущения у него как бы пропадают, а в поведении появляется некий хаос, поскольку он не в состоянии всю информацию соединить в единое целое. А сам танец (это отмечают специалисты, работающие с такими детьми), «нагружая» ребенка движением, восприятием музыки и положительными эмоциями, позволяет включать и развивать зрительный, слуховой и тактильный каналы, выстраивая их для адекватной связи с окружающим миром.

Следовательно, важно создать такую ситуацию, которую ребенок примет и не будет отвергать, которая своим постоянством поможет ему соединить слуховое, зрительное, тактильное восприятие. Подобные ситуации и возникают в танце, где все четко выстроено, где обязательны фиксированный ритм и фиксированное пространство. Указанные факторы помогают ребенку обрести спокойствие и уверенность. Это именно та искусственно созданная опора вовне, которая ему необходима для осуществления самоконтроля (внутренний хаос не позволяет ребенку выстроить подобную опору в себе).

Специалистами ведется постоянный поиск таких мелодий, которые могут задействовать потенциал ребенка, повысить его эмоциональность и активизировать внимание. Четкий ритм становится мощным организующим стимулом и «собирает» психологически: хаотичность в поведении исчезает, концентрируется внимание, что и создает плацдарм для постепенного перехода и к другим коррекционным мероприятиям.

Если у ребенка **проблемы эмоционального характера,** предлагаются народные румынские и русские танцы, отличающиеся волевым характером: в них много каблучных ударов по полу, выражающих

энергию, радость, любовь к земле. Эти танцы учат детей проявлять свои волевые качества, активность.

В случае, если дети очень **агрессивны** по отношению к внешнему миру, лучше предложить одухотворяющие танцы — такие, движения в которых устремлены ввысь, к небу, к Богу, и в то же время отличаются простотой, повторением одного и того же ритмического рисунка. Этим требованиям в наибольшей степени соответствуют древние еврейские танцы с их возвышенной духовностью, прославлением Творца всего сущего, с особой мелодичностью и, что очень важно, повторяющимся ритмическим рисунком, однообразными движениями. Это успокаивает детей, позволяет им сосредоточиваться.

Положительный эффект способны оказать занятия танцами и на детей, **гиперчувствительных к тактильным ощущениям**. Так, аутичного ребенка очень трудно «втянуть» во всякого рода коллективные игры, в которых необходимо держаться за руки, прикасаться друг к другу. Но как только он встает в круг (хоровод) и начинает звучать приятная музыка, включается слуховой канал восприятия, и ребенок сосредоточивается на приятных звуках, что отвлекает его внимание от тактильных ощущений. Таким образом, он становится не столь чувствительным, его легче вовлечь в действие. Постепенно он привыкает к ситуации общего взаимодействия, понимает, что находится не в одиночестве, и начинает концентрироваться на окружающих его участниках танца. В этот момент включается зрительный канал, и ребенок начинает фиксировать внимание на происходящем. Постепенно неприятные ощущения уходят на второй план, и ребенок оказывается невольно вовлеченным в некоторое общее действие, становясь его участником, чего крайне сложно достичь в какой-либо иной ситуации.

Как правило, аутичный ребенок сначала не может принять участия в танце, он просто ходит в одном направлении, пока не начинает осознавать происходящее и привыкать к нему. Затем ему становится легче в знакомой пространственной, четко структурированной и ритмически организованной среде (движения повторяются, ритм и рисунок танца неизменны). Ребенок постепенно «встраивается» в организованный и приятный для него творческий процесс.

Детям, имеющим **проблемы познавательной сферы, в частности несформированность пространственных представлений**, тяжело совладать с собственным телом, часто они организовывают свои движения неправильно, не контролируют их и не могут адекватно вы-

строить свои отношения с пространственным миром. Танец с его четкой структурой помогает все это нормализовать. Таких детей можно обучать посредством подражания. Известно, что у аутичных детей способность к подражанию очень ослаблена, поэтому они не могут усвоить социальные поведенческие формы. Для оказания помощи в преодолении этого недостатка их надо поместить в ритмически организованную среду, которая имеет постоянство пространства, определенную эмоциональную окраску и в которой присутствует несколько участников. Танец облегчает эту задачу, так как ребенок «включается» в него постепенно. Сначала достаточно только того, что он учится двигаться в одном определенном направлении, добавление других элементов идет по мере освоения предыдущих. Когда ситуация становится для ребенка привычной и понятной, можно (хотя это и не обязательно) побуждать его к действиям речью (предваряющей командой). Постепенно уходит тревога и создаются идеальные условия для формирования подражания (собственно движения танца) и активизации самоконтроля. С аутичным ребенком, который, казалось бы, не может одновременно слушать и выполнять какие-либо действия (осуществлять контроль за своим телом), в танце постепенно происходят чудесные метаморфозы: движения, которые повторяются из раза в раз, приходят наконец в соответствие с музыкой.

Дети **с пространственным страхом** не сознают и не ощущают пространства позади себя, боятся потерять опору; они не способны «взаимодействовать» с этим пространством и только в процессе танца могут его освоить. Данная проблема тоже решается за счет стереотипного рисунка хороводного танца, заражающего своим движением. В таком танце движениями вперед, назад, в центр, из центра пространство осваивать легче. Запоминая постепенно рисунок танца, дети получают и много полезной информации о своем теле, обучаются двигаться в определенном направлении и в определенной последовательности. При этом едва ли не главную роль играет музыка, которая организует ребенка своим четким, фиксированным ритмом (желательно двудольным), и ребенок, находясь в рассредоточенном, хаотичном состоянии, поддается этому ритму: он как будто внутренне преобразуется, у него светлеет лицо, потому что в этот момент он наконец обретает себя, начинает чувствовать свое тело, и проделанная творческая работа приносит ему удовлетворение.

Вообще, в лечебной педагогике необходимо вовлекать ребенка в такие виды деятельности, которые затрагивают его эмоциональную сферу. Тогда у него появляется интерес к происходящим событиям. Лечит сама положительная атмосфера танцев, их внутренняя энергия, музыка и движение.

Предлагаемые танцы лучше начинать разучивать с 7-летнего возраста, когда ребенок уже может осознанно контролировать свое тело. Приводимые ниже описания танцев можно упрощать или усложнять в зависимости от тяжести проблем и возраста детей, с которыми проводятся занятия.

Мы используем различные по степени сложности и характеру танцы — от очень простых (для детей младшего школьного возраста) до относительно сложных (для подростков). Сами танцы специально не разучиваются. Сначала ребенок во время звучания музыки пассивно погружается в атмосферу танца, а движения запоминаются постепенно.

Приведем группировку танцев по увеличению степени сложности, которой можно руководствоваться на занятиях.

I. Со сменой направления движения: в центр — из центра круга, вправо — влево (движения строятся по одному рисунку): «Ночной колпак» (Нидерланды), «Школьное коло» и «Коло с притопом» (Сербия).

II. Со сменой темпа (быстро — медленно) и чередованием шага (приставной — прямой): «Ерское коло», «Ножнички» и «Посажу-ка я арбуз» (Сербия), «Танец с хлопками» (Швеция), «Дрикюс-муженек» (Нидерланды), «Безумствующий» (Греция).

III. С усложненными элементами: «Весна» (Армения), «Старинный напев», «Праведник [цветет], как пальма» (Израиль), «Вперед по кругу, вперед хороводом» (Греция).

IV. Сложные — с чередованием: «мальчик — девочка», в кругу и парные: «О, Сузанна!» (США), «А я по лугу...» (Россия), «Датская тройка» (Дания), «Чай и рис» (Израиль), «Виноградная гроздь», «Птичка в можжевельнике», «Теннессийский уиг-уок» (США).[1]

[1] Не названные здесь танцы, данные в описательной части,— более сложные, они рекомендуются старшеклассникам и более подготовленным детям.

Танцы каждого народа отмечены присущими ему чертами характера, темперамента[1]. Например, еврейские, армянские, греческие танцы — летящие, почти всегда танцуются на полупальцах, легкими шагами; руки часто «взлетают» вверх. Эти танцы очень подходят аутичным детям, которые обычно бегают на полупальцах, взмахивают руками, как крыльями, и как будто парят в иных сферах. С аутичными детьми хорошо начинать занятия именно с таких танцев.

В танцах западных народов много притопов, подскоков, хлопков. В них акцент делается на движениях ног, на активных ударах в ладони, ладонями по коленям. Легкость и мягкость для них нехарактерны, движения — активны, иногда требуется много усилий для их выполнения. Если нужно создать наилучшие условия для энергетической разрядки, проявлений активности, мы предлагаем славянские и скандинавские танцы, в которых ярко выражен волевой характер: в них много энергичных каблучных ударов. Детей расторможенных, агрессивных, излишне активных хорошо с самого начала погружать в атмосферу именно таких танцев. В них они учатся направленно проявлять свои волевые качества, активность.

Особое место занимают американские танцы (в стиле «кантри») и русские кадрили. Они исторически сложились намного позднее хороводных и плясовых. Для них характерны определенные правила, по которым партнеры взаимодействуют друг с другом. В этих танцах значителен социальный момент, так как они строятся как парные игры. Такие танцы хороши для подростков.

Итак, анализируя характер танца, его рисунок, темп, ритм, набор движений, можно определить, подходит ли он для данного ребенка, соответствует ли его возрасту, темпераменту, уровню активности, способностям самовыражения. Следует также помнить, что нужно постепенно погружать ребенка в иную атмосферу, не вполне для него привычную,— с тем чтобы он мог обнаружить новые качества, не проявленные ранее.

---

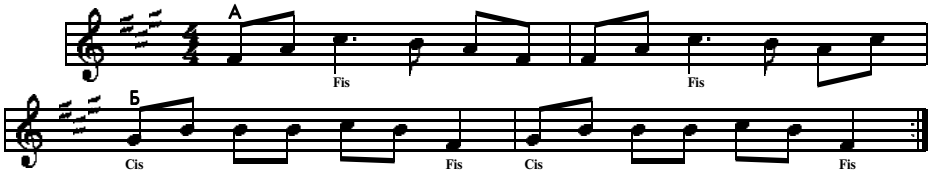
[1] Интересно также отметить соответствие темпераментов разных народов характеру их древних народных хороводных танцев:

- северные народы — флегматики: хороводы в медленном темпе, постоянный, однообразный ритм;
- южные народы — сангвиники: темп танцев быстрый, им присущи эмоциональность, смена ритма, высокая динамичность;
- западные — холерики: танцы активны, энергичны;
- восточные — меланхолики: мягкость движений, устремленность вверх, одухотворенность.

Разные дети (и взрослые) имеют склонность к тем или иным народным танцам в зависимости от своего темперамента и сформировавшегося на его основе характера. Эти индивидуальные особенности нужно обязательно учитывать при назначении танцевальной терапии в каждом конкретном случае.

МЕЛОДИИ И ОПИСАНИЯ ТАНЦЕВ

«А я по лугу...» (Россия)[1]



Исходное положение: мальчики и девочки через одного стоят в кругу друг за другом, взявшись за руки и повернувшись лицом против часовой стрелки.

Часть А

Такт 1–2 — 8 шагов, начиная с правой ноги, против часовой стрелки.

Часть Б

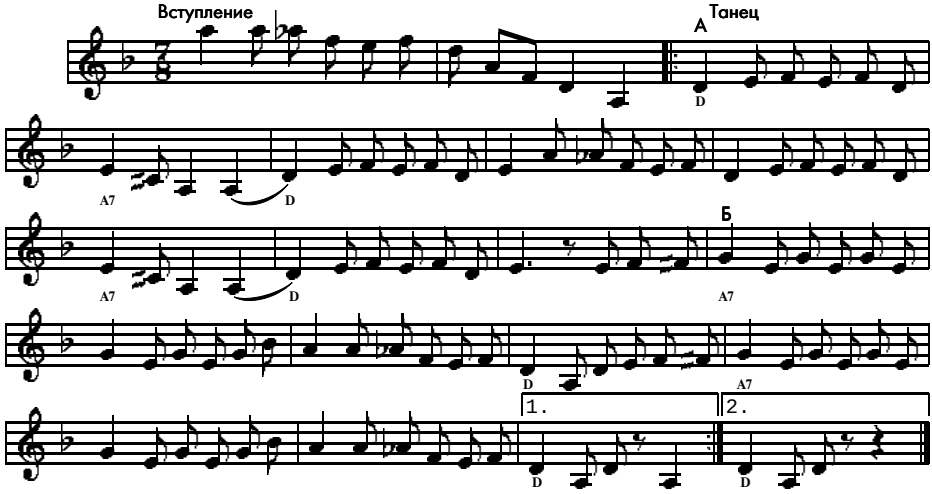
Такт 3–4 — Танцоры поворачиваются лицом к центру круга. Все девочки должны сделать переход на место справа стоящей девочки. Переход делается на 8 шагов. Девочка делает 4 шага к центру круга, начиная с правой ноги (двигаясь как бы по маленькой дуге по ходу часовой стрелки). На 4-м шаге девочка должна оказаться напротив мальчика (стоящего справа от нее), повернувшись к нему лицом. Мальчик и девочка слегка кланяются друг другу.

[1] Всюду в нотах латиницей обозначается басовый тон аккорда.

Делая следующие 4 шага, девочка продолжает движение от центра круга (как бы замыкая маленький круг) с поворотом через правое плечо и оказывается слева от мальчика, лицом к центру круга.

Танец продолжается с части А.

«Безумствующий» (Греция)



Исходное положение: круг; танцоры, держась за руки, стоят лицом в круг.

Часть А

Движение в круг и из круга «мазурочным» шагом (один шаг длинный — два коротких).

Такт 1	В круг: правой ногой длинный шаг, 2 коротких — левой, правой.
Такт 2	Из круга (назад): левой ногой длинный шаг, 2 коротких — правой, левой.
Такт 3	В круг: правой ногой длинный шаг, 2 коротких — левой, правой.
Такт 4	Из круга: левой ногой длинный шаг, 2 коротких — правой, левой.

Такты 5–8: повторить то же еще раз.

Часть Б

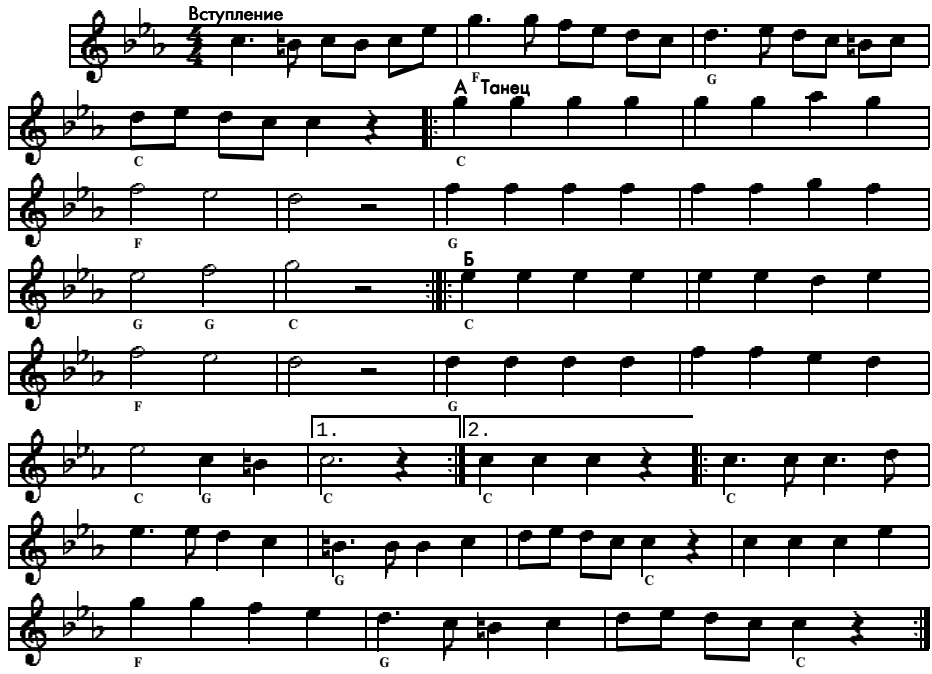
Танцоры стоят лицом в круг, движение по ходу часовой стрелки.

Такт 9	1*	Шаг правой ногой перед левой (наперекрест).
	2	Левую ногу приставить рядом с правой.
Такты 10–12		Повторить движение еще 3 раза.

Движение против часовой стрелки.

Такт 13	Шаг левой ногой перед правой (наперекрест). Правую ногу приставить рядом с левой.
Такты 14–16	Повторить движение еще 3 раза.

«Весна» (Армения)



*В описаниях танцевальных движений используется сквозная нумерация долей тактов каждого из разделов мелодии.

Исходное положение: танцоры стоят в кругу, взявшись за руки мизинцами (руки на уровне плеч) и повернувшись лицом против часовой стрелки.

Часть А

Такт 1	1	Шаг правой ногой вперед.
	2	Подскок на правой ноге. Руки при этом опускаются вниз.
	3–4	3 бегущих шага: левой, правой, левой. При этом руки сгибаются в локтях и поднимаются вверх.
Такт 2	5	Шаг правой ногой.
	6	Подскок на правой ноге, руки опускаются вниз.
	7–8	3 бегущих шага: левой, правой, левой. Руки поднимаются вверх.
Такт 3	9–12	Поворот вокруг себя по часовой стрелке на 3 шага: правой, левой, правой. На счет 4 (12) хлопок у правого плеча (уха), левая нога ставится сбоку на носок.
Такт 4	13–16	Поворот вокруг себя против часовой стрелки на 3 шага: левой, правой, левой. На счет 4 (16) хлопок у левого плеча (уха), правая нога ставится сбоку на носок.

Повторить движения 1–16 части А еще 3 раза.

Часть Б

Лицом — против часовой стрелки, руки – на уровне плеч.

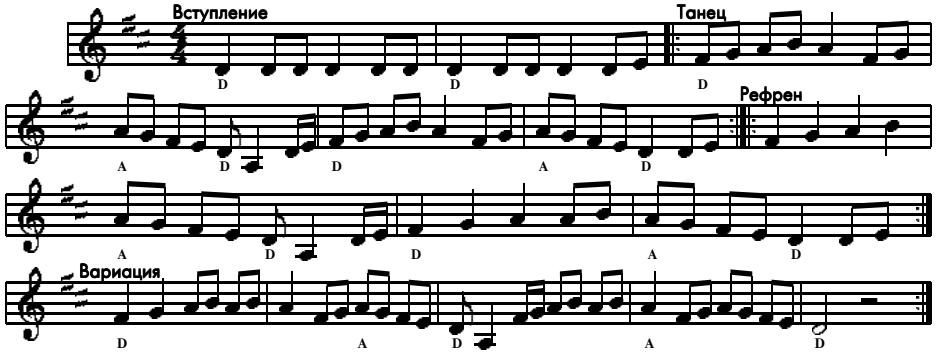
Такт 9	1–2	Шаг «ча-ча-ча»: шаг правой ногой, переступание на левую ногу (сзади правой ноги), шаг правой ногой.
	3–4	Снова шаг «ча-ча-ча»: шаг левой ногой, переступание на правую ногу (сзади левой ноги), шаг левой ногой.

Танцоры поворачиваются лицом в круг.

Такт 10	5	Шаг правой ногой в сторону.
	6	Взмах левой ногой перед правой.
	7	Шаг левой ногой в сторону.
	8	Взмах правой ногой перед левой.
Такт 11	9–12	3 шага к центру круга: правой, левой, правой; на счет 4 (12) — пауза. Каждый шаг сопровождается хлопком. Руки постепенно поднимаются вверх: первый хлопок — на уровне бедер, второй — на уровне груди, третий — на уровне головы; на счет 4 (12) — руки без хлопка вскидываются вверх.
Такт 12	13–16	3 шага из круга (спиной): левой, правой, левой, без хлопков на счет 4 (16) — пауза.

Повторить еще 3 раза движения 1–16 части Б.

«Виноградная гроздь» (США)



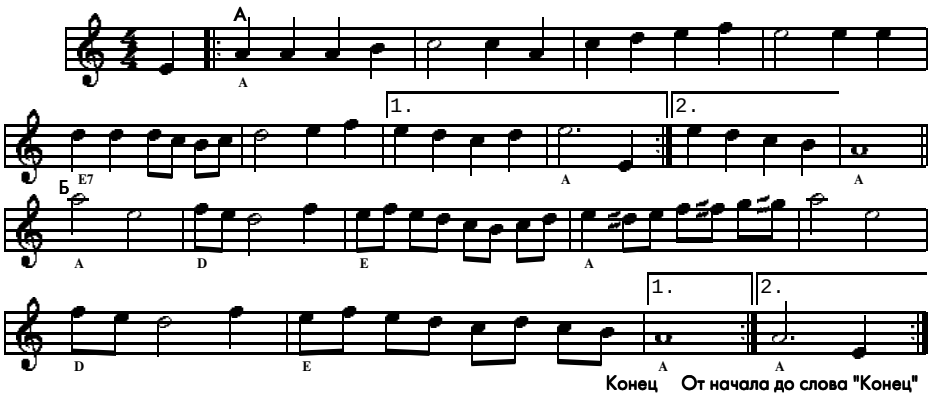
Исходное положение: 4 пары, которые стоят напротив друг друга (крестом), девочка находится справа от мальчика и держит его за руку. Основное движение — свободный шаг. Пары свободно двигаются под музыку в одном темпе, шаги не считаются.

1. Первая пара идет направо (девочка следует за мальчиком), проходит между танцорами следующей пары, обходит девочку, идет к центру, делает «восьмерку», возвращается к этой же паре, обходит мальчика, все берутся за руки. Получился круг из 4 человек. Эти четверо танцоров идут по кругу по часовой стрелке (один оборот). После этого круг разъединяется в месте соединения первой и последней пары и образуется «цепочка» из 4 человек с ведущим мальчиком из первой пары.
2. «Цепочка» из 4 человек (ведущий – мальчик из 1-й пары) обходит вокруг девочки из следующей пары, возвращается к центру, делает «восьмерку», обходит вокруг мальчика. 3-я пара «цепляется» к «цепочке», получается круг из 6 человек. Эти шестеро идут по кругу по часовой стрелке (один оборот), после чего круг разъединяется в месте соединения первой и последней пары и образуется «цепочка» из шести человек с ведущим мальчиком из первой пары.
3. «Цепочка» из 6 человек (ведущий — мальчик из 1-й пары) обходит девочку из последней пары, пройдя между танцорами. Затем «цепочка» идет к центру, делает «восьмерку», обходит вокруг мальчика. Затем «цепочка» идет к центру. Последняя пара пристраивается к «цепочке», все 8 танцоров образуют круг и идут по ходу часовой стрелки по кругу (один оборот).

Когда все пары возвращаются на свои места, каждая пара кружится на месте, взявшись под руки, дожидаясь начала музыкальной фразы. Затем танец начинает 2-я пара и т. д.

На ту же мелодию танцуется другой народный американский танец — «Птичка в можжевельнике». Его описание приведено на с. 126–127.

«Вперед по кругу, вперед хороводом» (Греция)



Исходное положение: круг, танцоры стоят друг за другом лицом против часовой стрелки, держатся за руки (вариант: руки на уровне плеч, прижаты ладонями к ладоням рядом стоящих партнеров).

Часть А

Такт 1	1–4	3 шага вперед против часовой стрелки, начиная с правой ноги: правой, левой, правой. На счет 4 левая нога выносится вперед и ставится на пятку. Пауза.
Такт 2	5–8	3 шага назад (танцоры идут спиной) по ходу часовой стрелки, начиная с левой ноги: левой, правой, левой. На счет 8 правая нога выносится назад и ставится на носок.
Такты 3–16		Повторить еще 3 раза движения 1–8 части А.

Часть Б

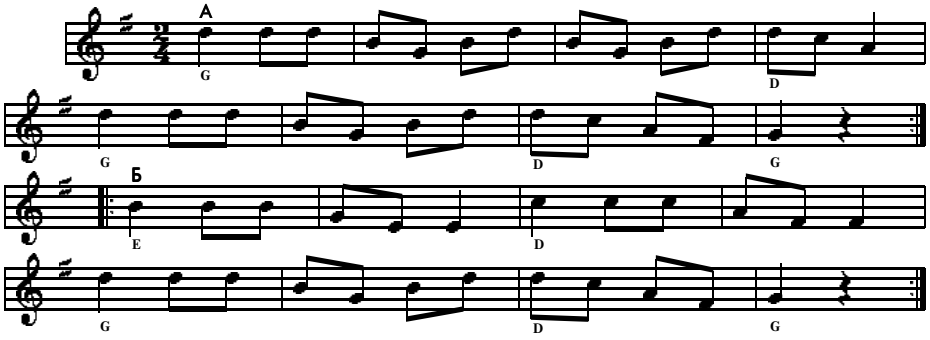
Танцоры поворачиваются лицом к центру круга.

Такт 17	1–2	Шаг правой ногой вправо, левую ногу приставить (тяжесть тела на левую ногу не переносится).
Такт 18	3–4	Шаг левой ногой вперед, правую ногу приставить.

Такт 19	5–6	Шаг левой ногой влево, правую ногу приставить (тяжесть тела на правую ногу не переносится).
Такт 20	7–8	Шаг правой ногой назад, левую ногу приставить.

Повторить еще 3 раза 1–8 части Б.

«Датская тройка» (Дания)



Исходное положение: танцоры стоят по 3 человека («тройка»): в центре мальчик, по бокам девочки, взявшись за руки и образуя маленький круг.

Основной шаг: подскоки.

Часть А

Такты 1–8	1–8	8 подскоков в направлении против часовой стрелки, начиная с правой ноги.
	9–16	8 подскоков в направлении по часовой стрелке, начиная с левой ноги.

Часть Б

Танцоры образуют линию из 3 человек (девочки разрывают руки; мальчик — в центре).

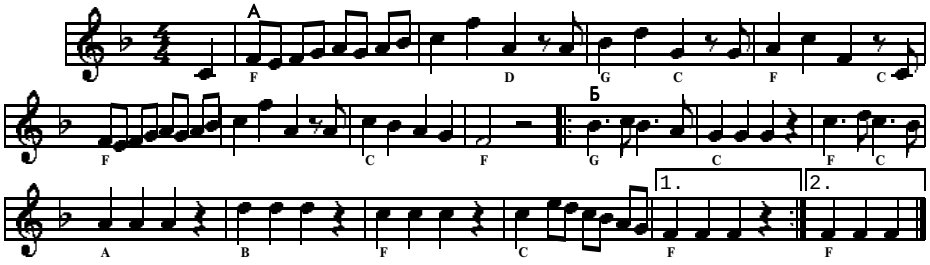
Такты 9–16	1–4	Девочка, стоящая справа от мальчика, на 4 подскока (шага) проходит между

мальчиком и другой девочкой, руки которых подняты вверх и образуют «воротца». При этом мальчик вслед за проходящей девочкой тоже проходит в эти «воротца», прокручиваясь под собственной рукой.

5–8 То же движение проделывает другая девочка на 4 подскока; мальчик прокручивается в другую сторону под собственной рукой.

Повторить еще раз движения 1–8 части Б.

«Дрикюс-муженек» (Нидерланды)



Исходное положение: танцоры стоят в кругу, взявшись за руки.

Часть А

Такты 1–4 — 8 шагов против часовой стрелки, начиная с правой ноги.

Такты 5–8 — 8 шагов по часовой стрелке, начиная с левой ноги.

Часть Б

Такт 9 — 2 шага в круг, начиная с правой ноги.

Такт 10 — 3 притопа (правая, левая, правая).

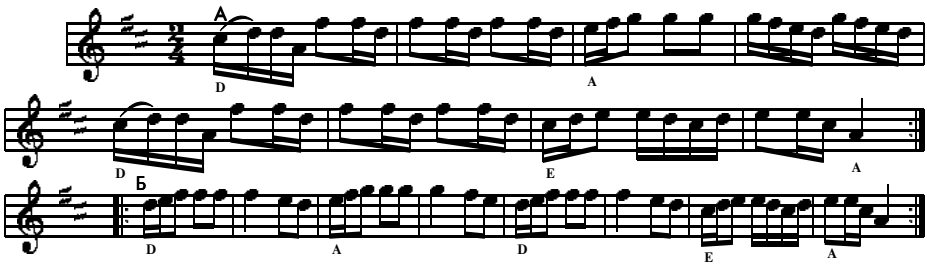
Такт 11 — 2 шага из круга (спиной), начиная с левой ноги.

Такт 12 — 3 притопа (левая, правая, левая).

Такт 13	3 удара ладонями по коленям.
Такт 14	3 хлопка перед собой.
Такты 15–16	Поворот вокруг себя на месте по часовой стрелке на 4 шага, начиная с правой ноги.

Повторить движения части Б.

«Ерское коло» (Сербия)



Исходное положение: танцоры стоят в кругу, лицом в центр круга, держась за руки (руки можно положить друг другу на плечи).

Часть А

Такты 1–8	1–32	16 приставных шагов вправо (шаг правой ногой, левую ногу приставить).

Повтор мелодии: 16 приставных шагов влево (шаг левой ногой, правую ногу приставить).

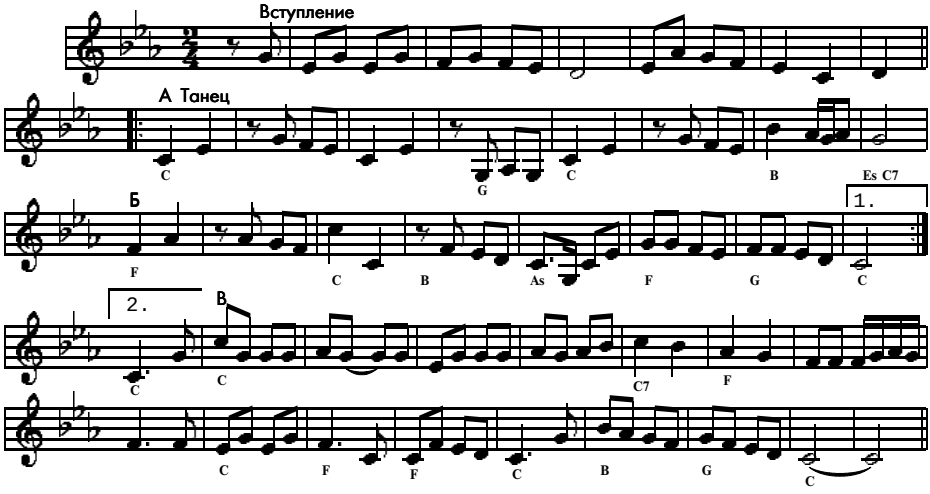
Часть Б

Такты 9–10	1–4	Движение против часовой стрелки, 3 шага: правой, левой, правой. Прыжок на обе ноги — на счет 4.
Такты 11–12	5–8	Движение по часовой стрелке (лицом по часовой стрелке), 3 шага: левой, правой, левой. Прыжок на обе ноги – на счет 4.
Такты 13–14	9–12	Движение в круг, 3 шага: правой, левой, правой. Прыжок на обе ноги на счет 4.

Такты 15–16	13–16	Движение из круга (спиной), 3 шага: левой, правой, левой. Прыжок на обе ноги на счет 4.

Повтор мелодии: движения 1–16 части Б повторить еще раз.

«Клезмер» (Израиль)



Исходное положение: танцоры стоят в кругу, взявшись за руки и повернувшись лицом в центр круга (вариант: руки на плечах).

Часть А

Такт 1	1	Шаг правой ногой вправо.
	2	Шаг левой ногой сзади правой, согнув правое колено («припадание»).
Такты 2–4	3–8	Повторить шаг 1-го такта еще 3 раза.
Такты 5–6	9–11	3 шага в центр круга: правой, левой, правой.
	12	Поднять левую ногу.
Такты 7–8	13–15	3 шага назад из круга: левой, правой, левой.
	16	Поднять правую ногу.

Часть Б

Такт 9	1	Шаг левой ногой влево.
	2	Шаг правой ногой накрест перед левой.
Такт 10	3	Шаг левой ногой влево.
	4	Шаг правой ногой накрест сзади левой.
Такты 11–12	5–8	Повторить движение 9-го и 10-го тактов.
Такты 13–15	9	Шаг правой ногой накрест перед левой.
	10	Шаг левой ногой на месте сзади правой.
	11	Приставить правую ногу к левой (вес на правую ногу).
	12	Шаг левой ногой накрест перед правой.
	13	Шаг правой ногой на месте сзади левой.
	14	Приставить левую ногу к правой.
Такт 16	15–16	Поставить пятку правой ноги вперед перед левой (вес на левую ногу).

Повторить части А и Б.

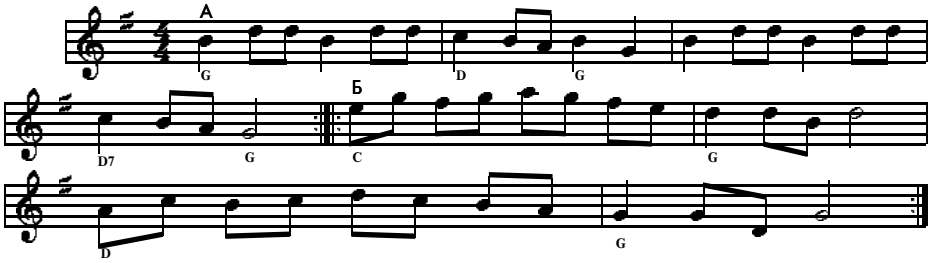
Часть В

Танцоры поворачиваются лицом против часовой стрелки, положив руки на плечи партнера спереди.

Такты 1–2	1–4	Четыре шага вперед: правой, левой, правой, левой.
Такт 3	5	Поставить правую ногу вперед на пятку.
	6	Шаг левой ногой на месте сзади правой (или пауза).
Такт 4	7	Ударить пяткой правой ноги по полу перед собой.
	8	Пауза.
Такты 5–6	9	Шаг правой ногой вправо.

	10	Приставить левую ногу к правой.
	11	Шаг правой ногой вправо.
	12	Поднять левую ногу вверх перед правой, согнув правое колено.
Такты 7–8		Повторить движения 5-го и 6-го тактов, начиная с другой ноги.
Такты 9–16	17–32	Повторить движения тактов 1–8 части В еще раз.

«Коло с притопом» (Сербия)



Исходное положение: круг, танцоры, держась за руки, стоят лицом против часовой стрелки.

Часть А

Движение вперед.

Такт 1	1	Подскок на правой ноге.
	2	Подскок на левой ноге.
Такт 2	3–4	3 маленьких бегущих шага: правой, левой, правой.

Движение назад (спиной).

Такт 3	5	Подскок на левой ноге.
	6	Подскок на правой ноге.
Такт 4	7–8	3 маленьких бегущих шага назад: левой, правой, левой.

Повторить движения 1–8 части А еще раз.

Часть Б

Танцоры стоят лицом в круг.
Движение направлено к центру круга.

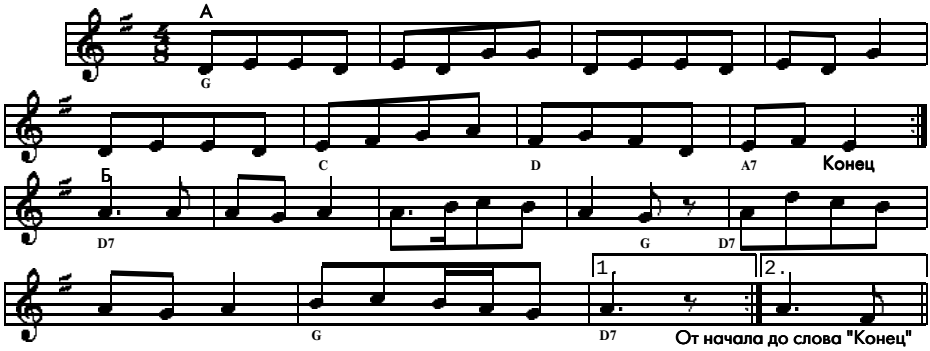
Такт 5	1	Подскок на правой ноге.
	2	Подскок на левой ноге.
Такт 6	3–4	3 притопа: правой, левой, правой.

Движение из круга (спиной).

Такт 7	5	Подскок на левой ноге.
	6	Подскок на правой ноге.
Такт 8	7–8	3 удара в ладоши (3 хлопка перед собой).

Повторить еще раз движения 1–8 части Б.

«Легендарная ойра» (Израиль)



Исходное положение: танцоры стоят в кругу, друг за другом, взявшись за руки, лицом против часовой стрелки (счет: раз-два).

Часть А

Такты 1–2	1–4	4 бегущих шага вперед: правой, левой, правой, левой против часовой стрелки.
Такты 3–4		4 прыжка на месте (ноги вместе) с поворотом нижней части тела; плечи и бедра не поворачиваются:
	1	прыжок с поворотом коленей и стоп влево (пятки вправо);
	2	прыжок с поворотом коленей и стоп вправо;
	3	прыжок с поворотом влево;
	4	прыжок с поворотом вправо.

Повторить движение первых 4 тактов еще 3 раза.

Часть Б

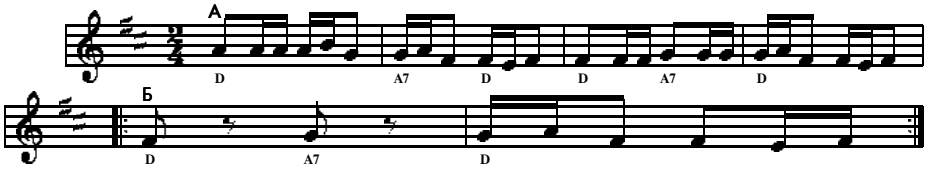
Танцоры стоят лицом к центру.

Такт 9	1	Прыжок на правой ноге назад по диагонали в правую сторону; ноги слегка согнуты в коленях.
	2	Левая пятка касается пола, по диагонали вперед и влево. Руки подняты вверх и согнуты в локтях, ладони сжаты в кулаки, большие пальцы указывают назад.
Такт 10	3–4	Переступание на месте: правой, левой, правой, левой; руки опущены вниз.
Такты 11–12	5–8	Повторить движение 9-го и 10-го тактов.
Такт 13	9–10	Два прыжка на месте (с поворотом стоп и коленей), поворачиваясь в левую, затем в правую сторону.
Такт 14	11	Шаг левой ногой на месте.
	12	Шаг правой ногой накрест перед левой, притопнув, с легким наклоном тела вперед.

Такт 15	13–14	Два прыжка на месте, поворачиваясь в левую, затем в правую сторону.
Такт 16	15–16	3 притопа: левой, правой, левой.

Повторить движения 1–16 части Б.

«Ножнички» (Сербия)



Исходное положение: танцоры стоят в кругу, взявшись за руки (вариант: положив руки друг другу на плечи) и повернувшись лицом в круг.

Часть А

Такт 1	1	Шаг правой ногой в правую сторону.
	2	Шаг левой ногой наперекрест за правую ногу.
	3	Шаг правой ногой вправо.
	4	Шаг левой ногой перед правой ногой наперекрест.
Такт 2	5–8	Повторяются движения 1-го такта.
Такт 3	9–12	То же.
Такт 4	13–16	То же.

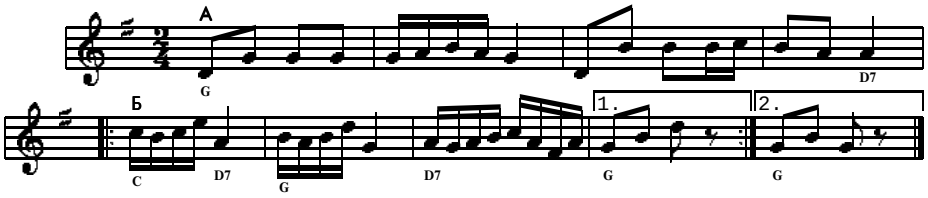
Часть Б

Такт 5	1	Шаг правой ногой вперед к центру круга.
	2	Пауза.
	3	Левая нога ставится наперекрест (перед) рядом с правой ногой (внешние

		стороны стоп соприкасаются), колени слегка сгибаются.
	4	Пауза (колени слегка согнуты).
Такт 6	5	Прыжок назад со скрещенными ногами.
	6	Пауза.
	7	Левая нога ставится рядом с правой (внутренние стороны стоп соприкасаются).
	8	Пауза.
Такты 7 и 8	9–16	Повторяется движение 5-го и 6-го тактов.

Примечание. При шаге к центру круга руки поднимаются вверх, при прыжке из круга назад — опускаются вниз.

«Ночной колпак» (Нидерланды)



Исходное положение: танцоры стоят в кругу, взявшись за руки.

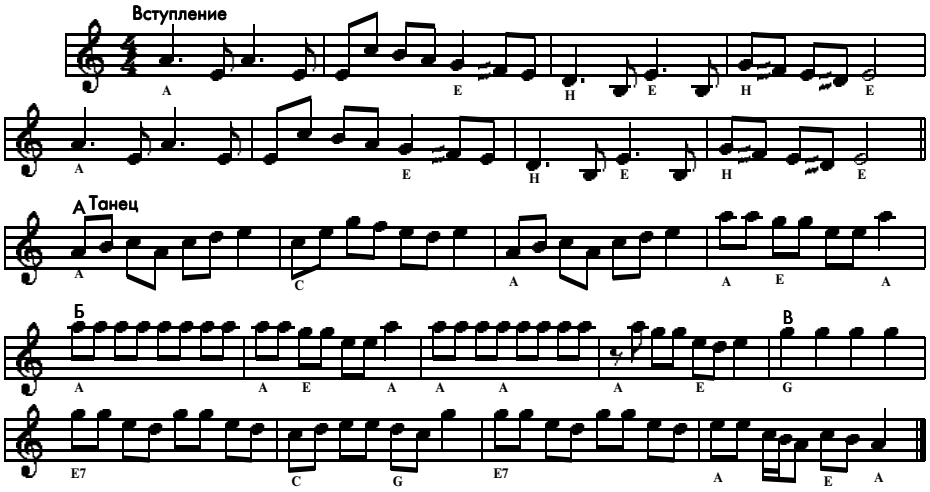
Часть А

Такты 1–4		8 шагов против часовой стрелки, начиная с правой ноги.

Часть Б

Такт 5	1–3	3 шага в круг, начиная с правой ноги.
	4	Пауза.
Такт 6	5–7	3 шага назад из круга, начиная с левой ноги.
	8	Пауза.
Такты 7–8 (счет: раз-и-два-и)		Поворот на месте вокруг себя по часовой стрелке на 4 шага, начиная с правой ноги.

«О, вода!» (Израиль)



Исходное положение: круг; танцующие, взявшись за руки, стоят лицом к центру круга, движение по часовой стрелке.

Часть А (такты 1–4)

	1	Шаг правой ногой накрест перед левой.
	2	Шаг левой ногой влево.
	3	Шаг правой ногой накрест сзади левой.
	4	Шаг левой ногой влево.

Повторить 1–4 еще 3 раза.

Часть Б

Такт 5	1–4	Четыре шага вперед (в центр круга): правой, левой, правой, левой, постепенно поднимая руки.
Такт 6	5–8	Четыре шага назад: правой, левой, правой, левой, постепенно опуская руки.

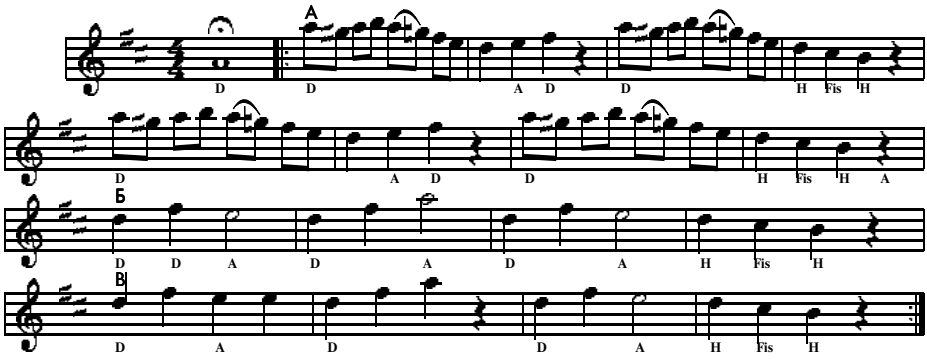
Повторить движения 1–8 части Б еще раз.

Часть В

Такт 9	1–4	4 бегущих шага вперед по часовой стрелке: правой, левой, правой, левой.

Такты 10–11	1–8	Восемь прыжков на левой ноге, лицом к центру круга. На нечетный счет взмах правой ногой в центр круга. На четный счет правая нога ставится на носок сбоку, справа.
Такты 12–13	1–8	Опустить руки и повторить прыжки на правой ноге, взмахи левой ногой. На нечетный счет руки хлопают над головой (4 раза).

«Ореховое дерево» (Румыния)



Исходное положение: танцоры стоят лицом в круг, взявшись за руки (руки могут лежать друг у друга на плечах).

Движение – против часовой стрелки.

Часть А

Такт 1	1	Шаг правой ногой в сторону.
	2	Шаг левой ногой сзади правой.
	3	Шаг правой ногой в сторону.
	4	Шаг левой ногой сзади правой.
Такт 2	5	Шаг правой ногой в сторону.

	6–7	2 раза топнуть левой ногой рядом с правой.
	8	Пауза.
Такт 3	9	Шаг левой ногой в сторону.
	10	Шаг правой ногой сзади левой.
	11	Шаг левой ногой в сторону.
	12	Шаг правой ногой сзади левой.
Такт 4	13	Шаг левой ногой в сторону.
	14–15	2 раза топнуть правой ногой рядом с левой.
	16	Пауза.
Такты 5–8		Повторить движения 1–16 части А.

Часть Б

Такт 9	1	Шаг правой ногой в сторону.
	2	Шаг левой сзади правой.
	3	Шаг правой ногой в сторону.
	4	Один раз притопнуть левой ногой рядом с правой.
Такт 10	5	Шаг левой ногой в сторону.
	6	Шаг правой ногой сзади левой.
	7	Шаг левой ногой в сторону.
	8	Один раз притопнуть правой ногой рядом с левой.
Такты 11–12		Повторить движения 1–8 части Б.

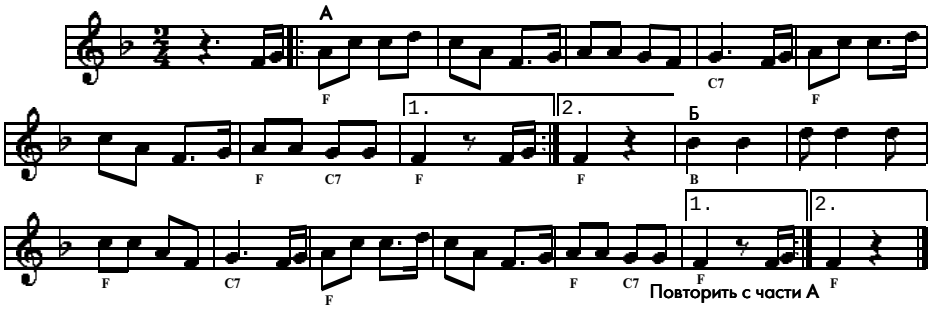
Часть В

Такт 13	1	Шаг правой ногой в сторону.
	2	Левой ногой притопнуть.
	3	Шаг левой ногой в сторону.
	4	Правой ногой притопнуть.
Такт 14	5	Шаг правой ногой в сторону.

	6–7	Левой ногой притопнуть 2 раза.
	8	Пауза.
Такт 15	9	Шаг левой ногой в сторону.
	10	Правой ногой притопнуть.
	11	Шаг правой ногой в сторону.
	12	Левой ногой притопнуть.
Такт 16	13	Шаг левой ногой в сторону.
	14–15	Правой ногой притопнуть 2 раза.
	16	Пауза.

Темп нарастает.

«О, Сузанна!» (США)



Исходное положение: танцоры стоят парами по кругу, повернувшись лицом к центру круга, девочки справа от мальчиков.

Часть А

Такты 1–2	1–4	Девочки идут к центру круга, начиная с правой ноги, руками придерживая юбки. Мальчики хлопают в ладоши.
Такты 3–4	5–8	Девочки возвращаются на место (спиной). Мальчики хлопают.

Такты 5–6	9–12	Мальчики идут к центру круга, начиная с правой ноги, сложив руки на груди. Девочки хлопают в ладоши.
Такты 7–8	13–16	Мальчики возвращаются на место. Девочки хлопают.

Такты 1–8 повторить еще раз.

Такты 9–12	17–24	Шаг «до-за-до». На 8 шагов, начиная с правой ноги, девочки и мальчики обходят друг друга справа и возвращаются на свои места.
Такты 13–16	25–32	На 8 шагов мальчик и девочка из другой пары (девочка слева) обходят друг друга слева и возвращаются на свои места.

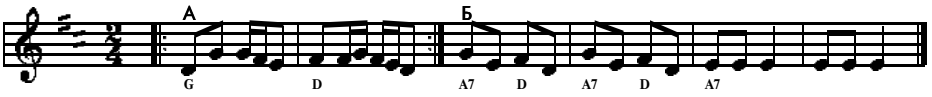
Часть Б

Мальчики идут против часовой стрелки, девочки – по часовой стрелке. Пары меняются партнерами (7 перемен).

Такт 1	1–2	Шаг правой ногой, взяться за правую руку своего партнера.
Такт 2	3–4	Шаг левой ногой, партнер «здоровается» левой рукой с партнером из следующей пары.
Такт 3	5–6	Шаг правой ногой, партнер «здоровается» правой рукой и т. д. — до 7 перемен партнерами (на такты 4–7).
Такт 8	15–16	С последним партнером из 7-й перемены образуется пара, которая стоит лицом против часовой стрелки (мальчик внутри круга, девочка — снаружи).
Такт 9–16	17–32	Партнеры идут по кругу: 16 шагов против часовой стрелки.

Повторить все сначала.

«Посажу-ка я арбуз» (Сербия)



Исходное положение: круг, танцоры стоят друг за другом лицом против часовой стрелки, держатся за руки.

Часть А

Такты 1–4 — 16 легких шагов по кругу, начиная с правой ноги.

Часть Б

Такты 5–6

1 — Небольшой шаг правой ногой в сторону.

2 — Левая нога слегка касается пола перед правой ногой.

3 — Шаг левой ногой в сторону.

4 — Правая нога касается пола перед левой ногой.

Движения 1–4 части Б повторить еще раз на счет 5–8.

Такты 7–8

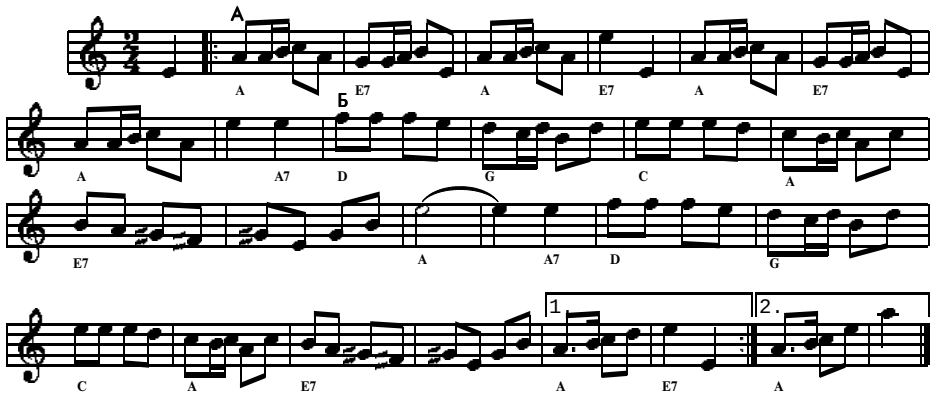
9–11 — 3 раза притопнуть правой ногой.

12 — Пауза.

13–15 — 3 раза хлопнуть в ладоши перед собой.

16 — Пауза.

«Праведник [цветет], как пальма» (Израиль)[1]



Исходное положение: круг, взяться за руки (руки опущены вниз), повернувшись лицом против часовой стрелки.

Часть А

Такт 1	1–4	4 шага по кругу против часовой стрелки: правой, левой, правой, левой.
Такт 2	5–8	Руки — на уровне плеч, движение на месте, лицом к центру круга. Переносить вес тела с ноги на ногу: на правую, на левую, на правую, на левую.
Такты 3–8		Повторить движения 1–8 еще 3 раза.

Часть Б. Лицом к центру круга

Такты 9–16	1	Шаг правой ногой вправо.
	2	Шаг левой ногой наперекрест перед правой.
	3	Шаг правой ногой вправо.
	4	Шаг левой ногой наперекрест сзади правой.

[1] Название танца (в оригинале «Цади́к ка-тама́р») — фраза из Библии (Пс. 91, 13).

5–7	Поворот вправо вокруг себя (руки отпустить): правой, левой, правой.
8	Наступить на левую ногу, перенести на нее центр тяжести (правая нога сзади левой приподнимается над полом), слегка повернувшись вправо.
9	Шаг правой ногой сзади левой.
10	Шаг левой ногой влево.
11	Наступить на правую ногу (левая нога сзади правой приподнимается над полом), слегка повернувшись влево.
12	Шаг на левую ногу сзади правой.
13–16	Движение на месте; переносить вес тела с ноги на ногу: на правую, на левую, на правую, на левую; руки подняты над головой, слегка покачиваются из стороны в сторону: вправо — при тяжести тела на правой ноге, влево — при тяжести тела на левой ноге и т. д.

Такты 17–24 — Повторить еще раз движения 1–16 части Б.

«Птичка в можжевельнике» (США)

Танец исполняется на ту же мелодию, что и «Виноградная гроздь» (см. с. 106–107).

Исходное положение: 4 пары стоят в кругу (девочка – справа от мальчика), повернувшись лицом к центру. Основное движение: свободный шаг. Пары свободно двигаются под музыку в одном темпе, шаги не считаются.

Девочка из первой пары легкими бегущими шагами подходит к танцору пары, стоящей справа от нее; взявшись под руки правыми руками, они делают вокруг себя один оборот по ходу часовой стрелки.

Девочка возвращается к своему партнеру, и, взявшись левыми руками под руки, они делают один оборот вокруг себя против часовой стрелки.

Девочка подходит к партнеру из пары напротив, и, взявшись правыми руками под руки, они делают один оборот вокруг себя.

Девочка возвращается к своему партнеру, и они делают один оборот вокруг себя, взявшись левыми руками.

Девочка танцует с партнером из последней пары, стоящей слева от нее, и возвращается к своему партнеру, они делают оборот вокруг себя, взявшись левыми руками.

Затем эта же девочка выходит в круг и начинает движение (легкий подпрыгивающий шаг) по ходу часовой стрелки.

Все остальные, взявшись за руки, начинают движение против хода часовой стрелки.

Девочка, пробежав целый круг, встречает своего партнера.

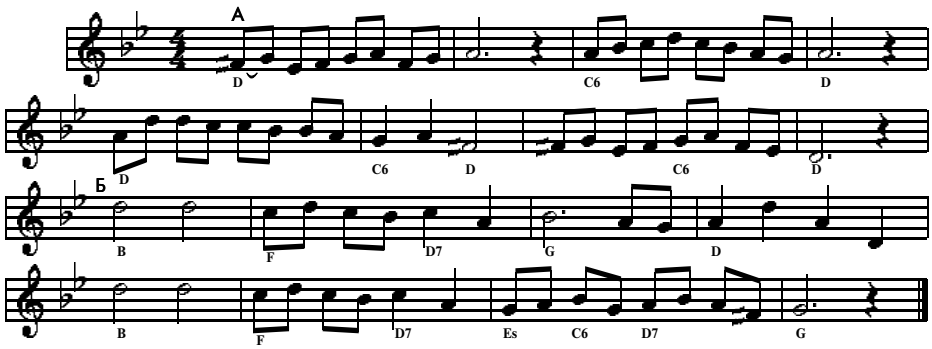
Все четыре пары, взявшись под правые руки, кружатся на месте.

«Прогулка»: все пары идут по кругу друг за другом против часовой стрелки, взявшись за руки.

Когда они приходят на свои места, танец продолжает девочка из следующей пары.

Примечание. Возможен вариант, когда танец ведет не девочка, а мальчик.

«Старинный напев» (Израиль)



Исходное положение: все стоят друг за другом по кругу, повернувшись лицом против часовой стрелки. Левая рука – ладонью

вверх на собственном левом плече (пальцы «смотрят» назад), правая рука касается левой ладони танцора спереди.

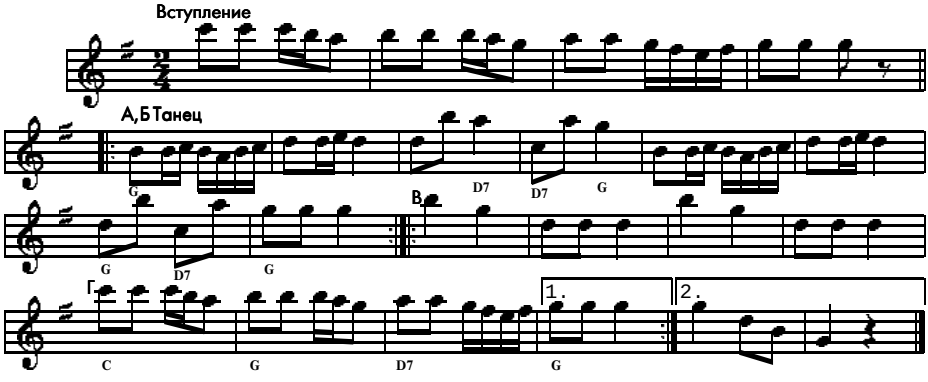
Часть А (такты 1–8)

Такт 1	1–4	Четыре шага вперед: правой, левой, правой, левой, против часовой стрелки.
Такт 2	5–6	Шаг правой ногой вперед (согнув колени), подняв руки (на счет 5) и хлопая в ладоши у правого плеча (на счет 6).
	7–8	Аналогично 5–6, начиная с левой ноги.
Такты 3–8		Повторить движения 1–8 еще 3 раза.

Часть Б (такты 9–16)

Такт 9	1–2	Лицом к центру круга. Шаг правой ногой вперед (на счет 1) с согнутыми коленями, подняв руки, немного наклонив их вправо вместе с корпусом (на счет 2).
	3–4	Аналогично 1–2, начиная с левой ноги.
Такт 10	5–8	Четыре шага назад: правой, левой, правой, левой, опуская руки и скрещивая ладони у груди, небольшой поклон.
Такты 11–16		Повторить движения 1–8 части Б еще три раза.

«Танец с хлопками» (Швеция)



Исходное положение: танцоры стоят в кругу, друг за другом, взявшись за руки, лицом против часовой стрелки (счет: раз-и-два-и).

Часть А

Такты 1–4	1–8	8 шагов против часовой стрелки, начиная с правой ноги.
Такты 5–8	9–16	8 шагов по часовой стрелке, начиная с левой ноги.

Часть Б

Танцоры стоят лицом в круг.

Такты 9–10	1–4	4 шага в круг, начиная с правой ноги.
Такты 11–12	5–8	4 шага из круга, начиная с правой ноги (спиной).
Такты 13–14	9–12	4 шага в круг.
Такты 15–16	13–16	4 шага из круга.

Часть В

Счет: раз-два (17-й такт), раз-два-три (18-й такт).

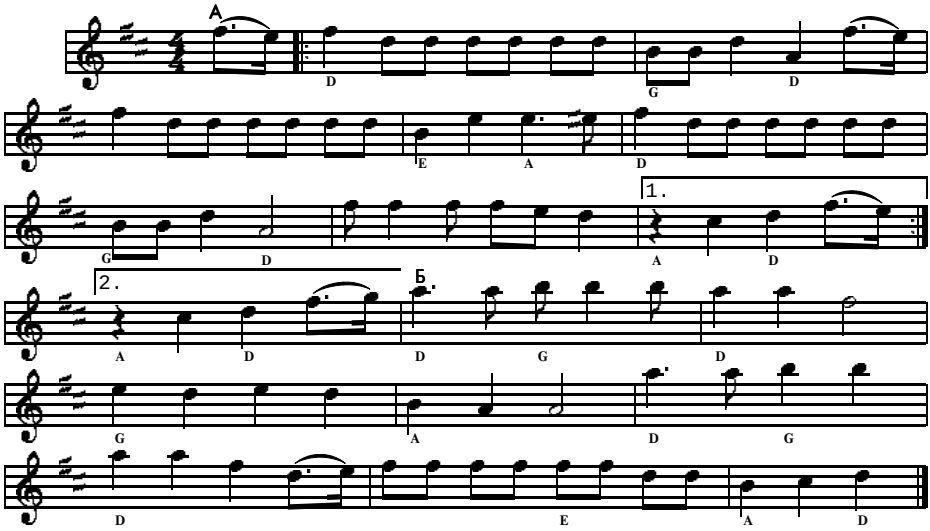
Такт 17	1–2	Слегка поклониться.
Такт 18	1–23	3 хлопка в ладоши.
Такт 19	1–2	Слегка поклониться.
Такт 20	1–23	3 хлопка в лодоши.

Часть Г

Такт 21	1 удар ладонями по коленям (раз-и), 1 хлопок перед собой (два-и).
Такт 22	Повторить движения такта 21.
Такт 23	Повторить движения такта 21.
Такт 24 (раз-два-три)	3 притопа: левой, правой, левой.

Повторить части В и Г.

«Теннессийский уиг-уок» (США)



Исходное положение: танцоры стоят парами, повернувшись лицом друг к другу. Пары образуют круг: мальчики стоят спиной к центру круга, девочки — лицом к центру круга.

Партнеры держатся правыми руками, руки согнуты в локтях, кисти рук подняты вверх.

Часть А

Такт 1 (каждый партнер начинает движение влево, держась правыми руками)	1–3	3 шага влево: левой, правой, левой.
	4	Подскок на левой ноге.
Такт 2 (партнеры меняют руки, держатся левыми руками)	5–7	3 шага вправо: правой, левой, правой.
	8	Подскок на правой ноге.

Такт 3	9–11	3 шага влево: левой, правой, левой.
(смена рук, партнеры держатся левыми руками)	12	Подскок на левой ноге.
Такт 4	13–15	3 притопа: правой, левой, правой.
	16	Пауза.

Часть Б

Партнеры, держась правыми руками, начинают вращение по часовой стрелке.

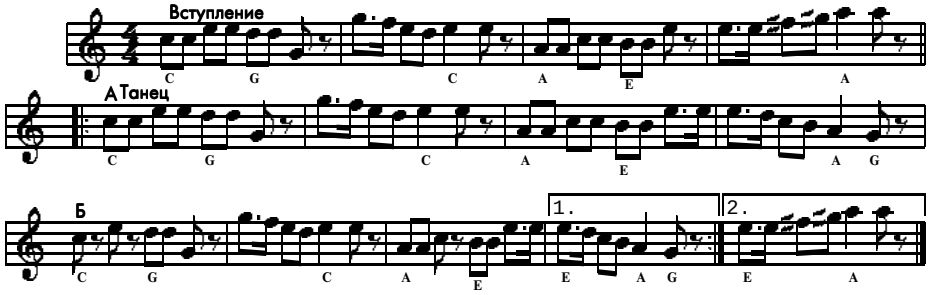
Такт 5	1–2	Шаг левой ногой (немного пружиня).
	3–4	Шаг правой ногой.
Такт 6	5–6	Шаг левой ногой.
	7–8	Шаг правой ногой.
Такт 7	9–10	Шаг левой ногой.
	11–12	Шаг правой ногой.

В конце 7-го такта происходит смена партнера (девочка встречается с мальчиком рядом стоящей пары).

Такт 8	13	Левую ногу приставить.
	14	Ударить ладонями по коленям.
	15	Ударить в ладоши перед собой.
	16	Ударить по ладоням партнера.

Танец продолжается с новым партнером.

«Чай и рис» (Израиль)



Исходное положение: тройки стоят по кругу, друг за другом лицом против часовой стрелки («звездочкой»). В середине тройки стоит мальчик.

Часть А

Такты 1–2	1–8	8 подпрыгивающих легких шагов по кругу, начиная с левой ноги.
Такт 3	9–12	3 боковых галопа (прыжки приставными шагами) с левой ноги в круг, на 12 — один легкий прыжок на месте.
Такт 4	13–16	3 боковых галопа вправо из круга. На 16 — легкий прыжок на месте с поворотом, лицом развернувшись к центру круга.

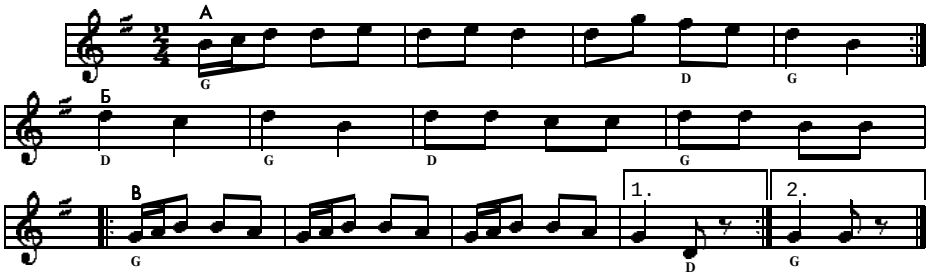
Часть Б

Такт 5	1–4	4 шага в центр круга: правой, левой, правой, левой, на каждый шаг хлопать в ладоши перед собой.
Такт 6	5–8	4 шага из круга назад (идти спиной): правой, левой, правой, левой, хлопая в ладоши на каждый шаг. На счет 8 повернуться вправо и взяться за руки.
Такт 7	9–12	4 подпрыгивающих шага против часовой стрелки: правой, левой, правой, левой.
Такт 8	13–16	Танцор из середины «тройки» перебегает в бегущую впереди «тройку» на 4 шага: правой, левой, правой, левой. Таким

образом, каждая тройка меняет своего центрального танцора.

«Новые» партнеры начинают танцевать еще раз.

«Школьное коло» (Сербия)



Исходное положение: круг, танцоры стоят друг за другом лицом против часовой стрелки, взявшись за руки (руки можно положить друг другу на плечи).

Часть А

Такты 1–2	1–2–3	3 шага против часовой стрелки: правой, левой, правой.
	4	Повернуться лицом в круг, левая нога касается носком пола перед правой.
Такты 3–4	5–6–7	3 шага по часовой стрелке (лицом по часовой стрелке): левой, правой, левой.
	8	Повернуться лицом в круг, правая нога касается носком пола перед левой.
Такты 5–8		Повторить движения 1–8 еще раз.

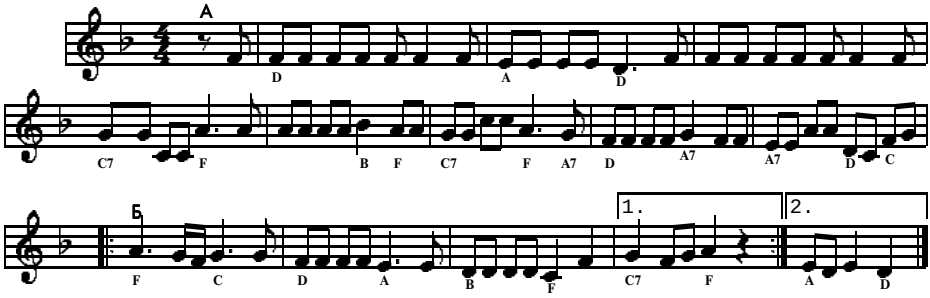
Часть Б (лицом в центр круга)

Такт 9	1	Шаг правой ногой в сторону.
	2	Левая нога касается пола перед правой.
Такт 10	3	Шаг левой ногой в сторону.
	4	Правая нога касается пола перед левой.
Такты 11–12		Повторить 1–4 еще раз.

Часть В (лицом против часовой стрелки)

Такты 13–16	1–7	7 шагов по кругу против часовой стрелки, начиная с правой ноги.
	8	Левая нога касается пола перед правой, поворот корпуса к центру.
Такты 17–20	9–15	7 шагов по кругу против часовой стрелки, начиная с левой ноги.
	16	Правая нога касается пола перед левой.

«Я ЕЩЕ НЕ НАЛЮБИЛСЯ» (ИЗРАИЛЬ)



Исходное положение: танцоры стоят в кругу, лицом в круг, взявшись за руки.

Часть А (движение по часовой стрелке)

Такт 1	1	Шаг правой ногой перед левой (наперекрест).
	2	Шаг левой ногой в сторону.
	3	Шаг правой ногой за левой (наперекрест).
	4	Шаг левой ногой в сторону.
Такт 2	5–8	Повтор движения 1-го такта.
Такт 3	9	Шаг правой ногой в круг, одновременно поднимая руки.
	10	Левую ногу приставить к правой.

	11	Шаг правой ногой из круга назад, опуская руки.
	12	Левую ногу приставить к правой.
Такт 4	13–16	Повтор движения 3-го такта (счет 13–16).
Такты 5–8		Повторить еще раз движения 1–16 части А.

Часть Б

Такт 9	1–4	4 шага в круг к центру: правой, левой, правой, левой, поднимая руки вверх.
Такт 10	5–8	4 шага из круга спиной, опуская руки: правой, левой, правой, левой (направление немного меняется, корпус чуть-чуть поворачивается вправо). Танцор возвращается не на свое место, а немного правее.
Такт 11 («припадание»)	9	Лицом к центру, шаг правой ногой в сторону.
	10	Шаг левой ногой за правую (наперекрест), левая нога ставится сзади правой на полупальцы.
	11	Шаг правой ногой в сторону.
	12	Шаг левой ногой за правую, левая нога ставится сзади правой на полупальцы.
Такт 12	13–16	Поворот на месте вокруг себя по ходу часовой стрелки: правой, левой, правой, левой.

Повторить еще раз движения 1–16 части Б.

Захарова Има Юрьевна *— педагог-дефектолог Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. почта: ccpmain@online.ru*

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи
2001.— Вып. 4.— С. 136–138

Народные танцы в школе

Стуре Н.

За 40 лет работы лечебным педагогом я множество раз видел, какую пользу приносят речевые упражнения, пение, музыка и танцы во время утреннего приветствия, на специальных уроках и в составе разных учебных занятий в течение дня.

Дети дошкольного возраста заучивают разнообразные ритмы, отстукивая их рукой по своему телу, по полу, по парте и т. д. То, что дети громко проговаривают стихи собственного сочинения, идя к центру круга и обратно, укрепляет их волю, придает им храбрости и уверенности в себе. На уроке народных танцев, присоединяясь к кругу танцующих, каждый глубоко чувствует свою общность с другими, овладевает пространством помещения, получает удовольствие от музыки, увлекающий ритм которой подчеркивается шагами и хлопками. В проговаривании стихов и в пении тоже выражается много радости.

Движение в целом дает нам определенное ощущение свободы. В одной из своих лекций о чувствах, прочитанной в августе 1920 года, д-р Рудольф Штейнер отметил, что «ощущение движения дает чувство свободы, которое присуще нам, поскольку у нас есть человеческая душа».

Что касается пения, то, например, д-р Карл Кёниг, основатель штейнерианских лечебно-педагогических кэмпхилл-общин в Великобритании, считает, что «высшее выражение движения в человеке — это пение чистых тонов и мелодий, и в пении человек поднимается над самим собой. Песня рождается из ощущения движения».

В наших старинных народных танцах заложено много коррекционных возможностей. Круговые и парные танцы содержат явный пространственно-формообразующий элемент. Постоянная смена направления движения способствует осознанию пространства, помогает увереннее ориентироваться в комнате. Некоторые дети слабо осознают свое тело и боятся идти назад, но, держась за руки, они чувствуют себя увереннее и лучше сохраняют равновесие. Тот, кто обычно стремится избежать контакта, легко и естественно берет соседей за руки в танцевальном кругу. Телесный контакт позитивно влияет на развитие чувств. Если школьный день начинается с урока народных танцев, на котором дети делают ритмические речевые упражнения, поют, хлопают и топают, на остальных уроках у них может улучшиться настроение и повыситься внимание — танцы способствуют росту общего уровня активности.

Специальные терапевтические занятия танцами полезны при психотических расстройствах, агрессивности, эмоциональных стрессах и пограничных состояниях. Неспособность делать перекрестные движения руками и ногами или пересекать среднюю линию тела может быть преодолена специальными танцевальными упражнениями. Результатом постоянных занятий народными танцами обычно бывают гармоничные движения и красивая осанка.

В наше время, когда в школах учится так много детей разных национальностей, танцы дают им возможность узнать что-то о музыке и особенностях культуры друг друга.

Не стоит также забывать, что игровая манера танцев пробуждает фантазию и способность импровизировать. Танцы не должны сводиться к простому повторению образца, фрагменты традиционных танцев можно использовать творчески. Поскольку народные танцы не запатентованы, мы часто находим одни и те же базовые танцевальные движения на всем континенте. В этом величественном царстве нашей музы Терпсихоры мы свободны.

Надеюсь, что эта публикация послужит нашей общей цели — распространению среди людей ощущения свободы и радости.

Литература

1. *Grönlund E.* Danslek med rörelsehindrade barn. Att uppleva och uttrycka känslor i dans.— Stockholm: Natur och Kultur, 1988.

2. *Grönlund E., Alm A., Hammarlund I.* Konstnärliga terapier: Bild, dans och musik i den läkande processen.— Stockholm: Natur och Kultur, 1999.
3. *König K.* A living physiology.— Camphill Books, 1999.

Стуре Норд (Sture Nord)*— лечебный педагог, специалист по движению, профессор танцевальной терапии и педагогики, основатель лечебно-педагогических школ-кэмпхиллов в Великобритании, один из основателей Dormjoskolan (Швеция) — школы-интерната для детей с проблемами развития; Backgv 4, 77698, Garpenberg, Sweden*

Содержание

Предисловие 3

Об этом выпуске 4

Исследования и методология

Константинова И. С., Цыганок А. А. Восприятие музыкальных произведений детьми 6

Румер Т. А. Развитие музыкального слуха у глухих детей, воспитывающихся по «Системе формирования и развития речевого слуха и речевого общения» 16

Практический опыт

Хатуцкая С. А. Музыкальные занятия в подготовительной группе 23

Майорова А. В. Опыт создания интегративного музыкального ансамбля 29

Македа Ж. Сосуд звуков, сосуд внутреннего «я»... 33

Стангрит С. Я. Кантелетерапия 39

Предложения, рекомендации, методики

Македа Ж. «Станцуем танец капуцинов». Использование звука в вербальной, вокальной и музыкальной терапии 45

Некту Ж. Мастерская звуковой терапии (французский опыт в области музыкальной и танцевальной терапии) 61

Битова А. Л., Липес Ю. В. Специальные занятия музыкой, ориентированные на стимуляцию экспрессивной речи у детей с тяжелыми нарушениями речевого развития 78

Попова О. Ю., Хатуцкая С. А. Музыкальные занятия при нарушении общения у детей 86

Захарова И. Ю. Танцы как метод лечебного воздействия 95

Короткие сообщения

Стуре Н. Народные танцы в школе 136

Минимальные системные требования определяются соответствующими требованиями программы Adobe Reader версии не ниже 11-й для операционных систем Windows, Mac OS, Android, iOS, Windows Phone и BlackBerry; экран 10"

Учебное электронное издание

ОСОБЫЙ РЕБЕНОК
Исследования и опыт помощи
Выпуск 4

Ведущий редактор *А. Г. Яковлев*
Научные редакторы М. В. Есипова, *Д. В. Ермолаев*
Литературный редактор *С. В. Чертков*
Младший редактор *И. В. Чабров*
Дизайн издания *Д. Д. Комиссаров*
Художник Л. *Я. Александрова*
Верстка *А. Г. Яковлев*
Корректор *Ю. Г. Яникова*
Компьютерная поддержка *О. Л. Балдин*

Подписано к использованию 01.03.2016
Формат 16×24 см. Гарнитура CharterC

Издательство «Теревинф»
Для переписки: 119002, Москва, а/я 9
Тел./факс: (495) 585 05 87
Эл. почта: zakaz@terevinf.ru
Сайт: www.terevinf.ru
Страница: facebook.com/terevinf
Интернет-магазин: shop.terevinf.ru