

Использование сказок в коррекционной работе с детьми, имеющими эмоциональные нарушения

И.Ю. Захарова, Д.В. Ермолаев

Обычно, когда речь заходит об использовании сказок в психологической работе, в первую очередь вспоминаются так называемые волшебные сказки. В этих сказках всегда есть выраженный главный герой, доброе и злое начало, пространство знакомое и незнакомое, которое главный герой должен освоить. Часто именно с освоением пространства связано преобразование главного героя. Такие сказки помогают справиться со страхами, тревогой, осознать внутренние конфликты, столкновение противоположных начал в нас самих. Волшебные сказки достаточно широко используются психотерапевтами, о чем свидетельствует большое количество публикаций, посвященных этой теме. Надо отметить, что использование такого рода сказок в психотерапевтических целях предполагает наличие достаточно высокого уровня самосознания, без чего невозможно взглянуть на себя со стороны, осмыслить свои переживания. С другой стороны, первые сказки ребенку начинают рассказывать в то время, когда он еще полностью слит со своими переживаниями, когда у него отсутствует способность взглянуть на себя «объективно».

Многие родители, да и педагоги рассматривают сказки как некоторую форму обучающих дидактических пособий. В сказках видят, прежде всего, средство познакомить ребенка с окружающим миром, развить способность к анализу причинно-следственных связей и т. д. Взрослые при этом воспринимают сказки как бытовые истории, не вполне отражающие современные реалии и наполненные всякими кошмарами, которые не стоит слушать их детям. В таком случае сказка достаточно быстро заменяется многочисленными специально разработанными пособиями, обучающими программами или телесериалами, а также мультфильмами, из которых ребенок узнает много нового.

По мнению других, сказка — это, прежде всего, иллюстрация моральных норм. Тогда с ребенком начинают обсуждать, кто поступил «плохо», а кто «хорошо», и что из этого вышло. Предполагается,

что если ребенку как следует внушить, как себя нужно вести, то он непременно станет «хорошим и послушным». При этом игнорируется, что такие наложенные извне требования могут оказаться внутренне не прожиты ребенком и перестают действовать, как только ослабевают внешние требования. Да на все случаи жизни и не придумаешь правила. Ребенку говорят: «Не обижай Васю», тогда он начинает задираться к Пете. Следует более широкая формулировка: «Детей обижать нельзя». Тогда он что-нибудь ломает. И так до бесконечности. Все подобные ходы носят характер сиюминутных решений ситуации. Более глубоких изменений можно добиться, если мы обратим внимание ребенка на его импульсы и научим его справляться с ними, поддерживая то конструктивное начало, которое существует в каждом человеке.

С нашей точки зрения, терапевтическая ценность сказки заключается в том, что она может способствовать становлению эмоциональной регуляции через развитие самосознания. Каждому этапу эмоционального развития соответствует свой тип сказки. Представляется естественной такая последовательность включения сказок в процесс терапии: монотонные ритмичные потешки, песенки и стихи, в которых позднее выделяется кульминационный момент; простейшие сказки, позволяющие связать слово и действие; кумулятивные сказки, действие которых разворачивается в одной точке пространства; кумулятивные сказки, сюжет которых имеет протяженность в пространстве; сказки с заданными извне правилами, касающимися пространства; сказки, в которых появляется главный герой и эмоционально-смысловое разделение пространства, — и только после этого приобретает смысл использование в психологической работе волшебных сказок.

Кратко опишем и проиллюстрируем примерами эту последовательность знакомства со сказкой в процессе наших занятий.

Первые сказки, с которыми знакомится ребенок, совершенно особенные. В них либо вообще нет главного героя, либо главный герой играет пассивную роль — с ним что-то происходит, но он сам не влияет на течение событий. В этих сказках пока нет сил зла, с которыми борется главный герой, пространство в этих сказках по своему эмоционально-смысловому значению, как правило, однородно и нейтрально. Примером таких сказок могут быть сказки, в которых в результате повторяющейся стереотипной ситуации происходит появление новых персонажей, т. е. так называемые кумулятивные сказки:

«Теремок», «Репка», «Колобок», «Лисичка со скалочкой». Совершенно неважно, откуда приходят звери к теремку, куда катится Колобок. Только намного позже в таких сказках, как «Маша и медведь», «Соломенный бычок — смоляной бочок», «Снегурочка и лиса» пространство теряет свою однородность, оно начинает делиться на свое и чужое, знакомое и незнакомое, лес и деревню.

С нашей точки зрения, в отличие от волшебных сказок, которые направлены на освоение эмоционального, внутреннего пространства, кумулятивные сказки и сказки о животных помогают освоить внешнее пространство и пространство собственного тела — простроить свои физические границы. Первые три года жизни ребенок особенно активно осваивает окружающее пространство и свое тело — его границы и возможности.

К нам в Центр лечебной педагогики родители часто приходят с жалобами на то, что их ребенок не может посещать детские учреждения из-за трудностей адаптации. Это бывает связано с такими различными проблемами, как гиперактивность, плохая реакция на речь, моторная неловкость, игнорирование отдельных частей тела, плохая локализация тактильных ощущений, слабая реакция на боль и вместе с тем выраженное избегание определенных тактильных ощущений (например, ребенок может избегать прикосновений к пушистым игрушкам, быть чрезмерно брезгливым и т. д.). Все это может свидетельствовать о нарушениях восприятия ребенком собственного тела.

В работе с такими детьми нам помогает использование потешек, песенок и сказок. Первая наша задача заключается в том, чтобы привлечь внимание ребенка к педагогу, к тому, что он говорит или напевает. Для этого мы берем ребенка на руки и начинаем его качать, кружить или подбрасывать на коленях, напевая или проговаривая стишок с простым ритмом, например «Тили-тили-тили бом», «Ваня, Ваня — простота», песню «Ой, мороз, мороз» и т. д. Можно кружить ребенка на руках, напевая, например, такую песенку:

Самолет летит,
Самолет гудит —
«У-у-у-у».
Я лечу в Москву.

Когда мы начинаем замечать, что ребенок легко подхватывает ритм или дает нам понять, что хотел бы поиграть в такую игру, мы ее усложняем, нарушая монотонность ритма, вводя кульминационные,

особенно приятные для ребенка моменты: подъемы вверх, усиленные подскоки, смешные звуки и т.д. Такая игра также сопровождается всевозможными речевками, например, «По кочкам, по кочкам», «Раз-два-три... полете-е-ели», «Ехали мы, ехали». Это может быть хорошо знакомое стихотворение, прочитанное как-то по-особенному, например:

Я люблю свою лошадку,
Причешу ей шерстку гладко,
Гребешком приглажу хвостик
И-и-и верхом поеду в гости. *(имитируем ржание лошадки)*

После нескольких повторов ребенок начинает ждать этих кульминационных моментов, т. е., что очень важно, у него появляется прогнозирование событий. Ребенок начинает прислушиваться к взрослому, терпеливо ждать приятного момента и эмоционально, а иногда и действием, участвовать в происходящем. Это становится возможным благодаря тому, что мы организовали ситуацию, в которой на телесные ощущения ребенка накладывается ритм звучащего стишка или песенки. В результате у ребенка формируется связь между телесными ощущениями и ритмом.

Теперь нам нужно перейти от ритма, который сам по себе не несет смыслового значения, к слову, т. е. мы должны связать телесные ощущения со словом. Способность к оречевлению телесного переживания способствует его дифференциации, а следовательно, лучшему осознанию. В решении этой задачи нам помогают такие стихи, как «Сорока-ворона», «Я не лебедь, я не гусь, я щекотки не боюсь», «Рельсы, рельсы, шпалы, шпалы», а также сказка «Курочка Ряба». С помощью этих текстов мы продолжаем погружать ребенка в ритмически организованную среду, но теперь уже делаем акцент на слове, связывая телесные ощущения именно со словом. Все слова рассказа сопровождаются действиями взрослого, направленными на ребенка, который сидит на коленях у взрослого лицом к нему. От раза к разу мы можем менять ритм одной и той же сказки, но ключевые слова, которые сопровождают наши действия, остаются неизменными. На этом этапе, когда ребенок уже научился сосредотачиваться и прогнозировать события, у него возникают первые попытки подражания взрослому, а значит, у нас появляется возможность получить от ребенка первые целенаправленные действия в ответ на слово. Так, когда мы рассказываем сказку про «Курочку Рябу», сначала ребенок может ждать, что мы постучим ему по ладошке под слова «бил-бил», а потом и сам

начинает хлопать по нашей или своей ладони в тот момент, когда мы произносим эти слова. В результате таких занятий ребенок начинает связывать слово с действием, а значит и с телесными ощущениями (тактильными, кинестетическими), т. е. делает первые шаги к формированию саморегуляции поведения и внутренних состояний с опорой на внутреннюю речь.

Теперь мы можем пытаться встраивать эти оречевленные, но еще достаточно изолированные ощущения в целостный образ тела. На этом этапе мы используем сказки с повторяющимися элементами, действия всех персонажей которых направлены к одному объекту: например «Репка», «Теремок», а также вариации «Теремка» — «Варежка», «Горшок». Можно сказать, что все пространство, в котором разворачивается сюжет такой сказки, исчерпывается этим объектом. Здесь еще не существует понятий **спереди, позади, над, под** и т. д., т. е. дифференцированного окружающего пространства. Особенно показателен в этом отношении сюжет сказки «Теремок», в которой основные события разворачиваются на границе объекта, центральной является оппозиция «внутри—снаружи». Как именно снаружи — не имеет значения. Действительно, не важно, откуда звери приходят в теремок. Именно за счет того, что в сказке в центре сюжета находится граница внешнего и внутреннего, эта сказка хорошо подходит для проработки физических границ тела, а сам теремок представляет собой удачный метафорический образ тела. Как можно использовать эту сказку в работе? Посадив ребенка на колени лицом к себе, договариваемся с ним, где у нас будет теремок, т. е. куда будут приходиться звери. Чаще всего это место — на животе или груди (место выбирается не случайно — действительно, обычно, если человека попросить указать на себя, он кладет ладонь на грудь). Все персонажи «бегут» по телу ребенка под ритмичный рассказ, например:

Стоит в поле теремок-теремок,
Он не низок — не высок, не высок.
Вот по полю, полю мышка бежит,
Подбежала к теремочку и стучит:
«Тук-тук-тук
Кто-кто в теремочке живет?
Кто-кто в невысоком живет?»

За каждым из персонажей сказки закрепляются определенные телесные ощущения и маршруты следования по телу. Например, зай-

чик (которого изображают два пальца педагога) прыгает к животу по ноге. Мышка бежит и щекочет ребенка по шейке. Когда мы говорим про лягушку, пошлепываем ребенка по правой руке. Лиса «глядит хвостиком» левую руку. Показывая волка, педагог ладонью надавливает на правую ногу. Медведь — тяжело «идет» по спине. Когда «теремок» разрушается, ребенок «падает» с колен педагога (как в игре «В ямку — бух») — и «звери разбегаются». В этот момент можно пощекотать ребенка, пробежаться пальцами по его телу, имитируя бегущих зверей. Если ребенок эмоционально участвовал в сказке, он обычно заинтересованно следит за «разбегающимися зверями».

В дальнейшем сказку «Теремок» можно разыгрывать на теле ребенка с помощью игрушек, все более и более передавая инициативу ребенку. При этом все игрушки прячутся под рубашку. Можно обсуждать с ребенком, где именно под рубашкой будет жить тот или иной персонаж: например, мышка — под мышкой, лягушка — на животе, зайчик — на спине и т. д.

Как мы уже отмечали, и в «Репке», и в «Теремке» события происходят в одной точке, здесь еще нет развертывания событий в пространстве. Первая сказка, в которой события начинают разворачиваться из исходной точки в пространстве, — «Колобок». Сходная по пространственной организации сказка — «Петушок и бобовое зернышко». Вторая сказка несколько сложнее, поскольку на движение центрального персонажа налагается дополнительное условие — ему необходимо вернуться в исходную точку. Сказка «Колобок» имеет более простую пространственную организацию. Сказки подобного типа способствуют освоению внешнего физического пространства. Как строится занятие с использованием этих сказок? Теперь мы изменяем общение на коленях на разыгрывание сказки на полу и договариваемся о том, где у нас будет начало, т. е. где будет домик, откуда Колобок начинает свое путешествие. Затем расставляем по определенному маршруту игрушечных зверей, и педагог начинает показывать и рассказывать сказку. Если ребенку трудно удерживать внимание, мы можем выложить для Колобка дорожку из кубиков, веревочек, бумажек и т. д. Постепенно эти внешние опоры убираются, инициатива все больше передается ребенку. При этом, как и в более «ранних» сказках, важно следить, чтобы действия ребенка были связаны со словами. Движение Колобка имеет единственное ограничение — он не может покатиться вспять. Для Колобка, как и для ребенка, которому читают такую сказку, во внешнем пространстве уже начина-

ют выделяться некоторые оппозиции, в частности впереди—сзади. (Выделение таких оппозиций стало возможным благодаря тому, что появляется универсальная точка опоры в пространстве,— собственное тело. Действительно, более ранние сказки как раз и были направлены на вычленение себя на уровне физического тела). Но с точки зрения смысла в таких сказках, как «Колобок», пространство совершенно аморфно,— т. е. пока еще не существует правил расположения персонажей в пространстве. Соответственно и при разыгрывании сказки на полу звери располагаются совершенно случайным образом, их расположение от раза к разу может изменяться.

Одна из первых сказок, в которых появляется тема правил, накладываемых ограничений,— это сказка «Кот, лиса и петух». Одновременно с появлением правил возникает эмоционально-смысловое разделение пространства: безопасное пространство дома и опасный окружающий лес. Действительно, для ребенка понятия «можно» и «нельзя» прежде всего связаны с тем, что опасно и что безопасно. Интересно, что в этой сказке правила касаются именно расположения в пространстве: Кот говорит Петуху, чтобы тот не выходил из дома. В более «поздних» сказках правила будут относиться скорее к тому, как герой должен себя вести: «Следи за братцем», «С дурными людьми не говори», «Не пей водицы» и т. д. В первых же сказках с правилами ограничения самые простые: герой должен находиться в определенной части пространства. Такие «пространственные» правила представляются наиболее наглядными — границы дозволенного задаются стенами дома. В сказке «Кот, лиса и петух» правила задает конкретный персонаж — Кот. Петух здесь оказывается между двумя полюсами: запретом, исходящим от Кота, и соблазном, связанным с Лисой. Когда Петух оказывается в темном лесу, в ловушке у Лисы, его спасает Кот. Если происходящее рассматривать с точки зрения эмоциональной регуляции, то здесь правила, исходящие извне, выступают в качестве опоры, защищающей личность от разрушения. В отличие от волшебных сказок, в которых герой сам принимает решение, Петух пассивен по отношению к событиям, развивающимся вокруг него, т. е. здесь правила еще не интериоризированы: поступки определяются не внутренними установками героя, а внешними силами. По-видимому, такого рода сказки соответствуют этапу в развитии ребенка, когда он еще не способен справиться с внутренними импульсами без помощи взрослого. Благодаря тому, что желания, импульсы ребенка наталкиваются на определенные правила и огра-

ничения, они становятся осознанными. Именно благодаря ограничениям в виде правил ребенок осознает свои желания, а постепенно и желания другого человека. Только осознав желание, импульс или эмоцию, можно научиться контролировать свое состояние.

В сказках, соответствующих следующей ступени психического развития, пространство начинает структурироваться в эмоционально-смысловом плане более условными границами. В то же время здесь уже нет четкой инструкции извне, как себя нужно вести, герой должен сам принимать решения, исходя из внутренних установок. Однако, в этих «предволшебных» сказках события во многом еще не иницируются героем, скорее, с ним нечто происходит.

Рассмотрим, например, сказку «Снегурочка и Лиса». В этой сказке четко выделяются две эмоционально-смысловые области — деревня и лес. Граница, разделяющая две эти области, задает правила поведения персонажей сказки: все звери, кроме лисы, не могут выходить из леса в деревню, а бабушка и дедушка не могут пойти в лес искать свою внучку — Снегурочку. Только девочка и Лиса могут пересекать границу. С помощью этой сказки мы помогаем ребенку почувствовать физически не осязаемые барьеры — правила и нормы поведения. По мере того, как сюжет сказки все больше переносится в область неизведанного, запретельного, потустороннего; события в них становятся все менее относящимися к вещественной внешней реальности. Разыгрывание таких сказок на полу, за столом, т. е. в обстановке, естественной для реального бытового сюжета, не может отразить заложенную в них условность. Здесь лучше обратиться к театральной, например кукольной, постановке, которая сама по себе предполагает некоторую условность.

Представляется, что особое внимание стоит уделить контрасту декораций при переходе от пространства реального, знакомого, — в пространство незнакомое, потустороннее.

Итак, в таких сказках, как «Снегурочка и Лиса», «Три медведя», «Маша и медведь», уже появляется герой, принимающий самостоятельные решения. В следующих сказках — волшебных — перед героем стоит более сложная задача: теперь он должен увидеть и осознать свой внутренний мир. В этих сказках с персонажами уже связано определенное переживание, а не ощущение, как это было в случае более «ранних» сказок; главный герой вступает во взаимодействие с другими персонажами и пытается наладить с ними отношения, — т. е. в центре внимания этих сказок находится человек со своими внутрен-

ними переживаниями. И поскольку следующий большой этап в развитии ребенка связан с освоением внутреннего пространства — пространства эмоций, мотивов, влечений, волшебные сказки могут помочь в решении такого рода задач. Так, например, если ребенок испытывает тревогу, ему можно читать «страшные» сказки с целью преобразования тревоги в конкретный страх. А уже с этим страхом мы можем начинать работать, например, с помощью прорисовывания, проигрывания в сюжете. Как и главный герой, ребенок, осваивающий «страшную» сказку, вступает в отношения со страхами (Баба-Яга, дракон, волк, леший и т. д.) — договаривается, убегает или побеждает. Таким образом, в процессе знакомства со сказкой ребенок наглядно видит свои переживания в образе тех или иных героев и осваивает различные стратегии совладания с деструктивными эмоциями.

На этом этапе знакомство со сказкой возможно как через театральную кукольную постановку, так и через ролевую игру. Взятие на себя роли предполагает частичную идентификацию с героем, его переживаниями, в противном случае ролевая игра превращается в отученную последовательность действий и не может нести терапевтического эффекта. Частичная идентификация может помочь осознать собственные переживания, что приводит к более дифференцированному самосознанию через сопоставление своих ценностей, стремлений и эмоций с ролевыми установками. Однако такая ролевая игра предполагает уже достаточно устойчивое выделение себя в качестве субъекта, иначе роль полностью «захватывает» ребенка, и тогда ролевое проигрывание сказки не достигает терапевтических целей. Как показывает наш опыт работы, дети с эмоциональными нарушениями могут быть готовы к такой идентификации только к школьному возрасту.

Литература

1. *Зыкова М.Н.* Фольклоротерапия. Учебное пособие. — М.—Воронеж, 2004.
2. *Кэмпбелл Дж.* Тысячеликий герой. — М.: Рефл-бук, 1997.
3. *Нойманн Э.* Происхождение и развитие сознания. — М.: Рефл-бук, 1998.
4. *Пропп В.Я.* Морфология волшебной сказки. — М.: Лабиринт, 2005.
5. *Пропп В.Я.* Русская сказка. — М.: Лабиринт, 2005.
6. *фон Франц М.-Л.* Психология сказки. — М.: Б.С.К., 2004.