



ремесленные
мастерские:
от терапии
к профессии

ОПЫТ РАБОТЫ
ЦЕНТРА ЛЕЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Ремесленные
мастерские:
от терапии
к профессии

Составитель Ю.В. Липес

Электронное издание

Москва
«Теревинф»
2016

УДК 373.22(072)

ББК 88.8

Р37

Составитель Ю. В. Липес

Р37 **Ремесленные мастерские: от терапии к профессии** [Электронный ресурс] / Сост. Ю. В. Липес. – Эл. изд. – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf : 145 с.). – М. : Теревинф, 2016. – (Опыт работы Центра лечебной педагогики). – Систем. требования: Adobe Reader XI ; экран 10".

ISBN 978-5-4212-0349-0

В книге представлен опыт разнообразных занятий ремеслом с особыми детьми и подростками в Центре лечебной педагогики, который уже 15 лет помогает детям с нарушениями развития. Специалисты рассказывают об организации занятий в терапевтических и предпрофессиональных мастерских, методах решения педагогических и коррекционных задач, теоретических основах этой работы и ее практических результатах. Текст снабжен многочисленными примерами и иллюстрациями.

Для педагогов, психологов, мастеров производственного обучения, художников, родителей, которых интересуют занятия ремеслом с особыми детьми и подростками.

УДК 373.22(072)
ББК 88.8

Деривативное электронное издание на основе печатного издания: Ремесленные мастерские: от терапии к профессии / Сост. Ю. В. Липес – М. : Теревинф, 2004. – 136 с. – (Опыт работы Центра лечебной педагогики). – ISBN 5-901599-17-9

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 978-5-4212-0349-0

© РБОО «Центр лечебной педагогики», 2004
© «Терефинф», оформление, 2016

Дорогие читатели!

Книга, которую вы держите в руках, — это не научный труд и не методические рекомендации, а скорее попытка поделиться опытом со всеми, кто разделяет наши интересы в сфере занятий с особыми детьми и подростками. Она представляет собой результат труда многих сотрудников Центра лечебной педагогики — педагогов, психологов, художников, технологов. Текст составлен из их рассказов (устных и письменных), некоторые фрагменты возникли в результате совместных обсуждений. Мне как составителю хочется выразить благодарность всем авторам книги: Д.Р., М.С. и Р.П. Дименштейнам, А.А. Караулову, Е.А. Кейер, Т.Е. Лаврентьевой, Н.Л. Моргун, Е.Ю. Рахмановой, А.В. Рязановой, Е.Л. Сирота, В.В. Тихонову, Л.В. Шаргородской. Я благодарю А.Л. Битову и А.А. Цыганок, прочитавших текст и сделавших существенные замечания и уточнения, а также Р.П. Дименштейна, к которому мне многократно приходилось обращаться за помощью и консультациями во время работы над книгой. Благодарю К.Д. Рюрикова за согласие на публикацию его статьи, которая поможет разобраться в юридических аспектах профессионального обучения «особых» подростков.

Отдельная благодарность — нашим ученикам и их родителям, без сотрудничества с которыми эта публикация была бы невозможной.

Ю.В. Лунес

Предисловие

Недавно, в конце 80-х годов XX века, в Москве появилось заведение с весьма несовременным названием: «Центр лечебной педагогики». За 15 лет своего существования Центр помог почти 7 тысячам семей, воспитывающих особых детей. Деятельность Центра постепенно расширялась: маленьких детей готовили к школьному обучению, для тех, кто не может учиться в существующих школах, создавались специальные классы. Сейчас нашим первым ученикам уже за двадцать, а в структуре Центра появилось предпрофессиональное обучение.

Что же такое лечебная педагогика? Для многих это словосочетание пока непривычно.

Термин «лечебная педагогика» возник давно — им активно пользовались в России и Германии еще в середине XIX века. На волне гуманизации общества изменилось отношение к детям с нарушениями развития, постепенно сложилась новая педагогическая практика, предполагающая заботливое и доброжелательное обращение с такими детьми.

В развитии лечебной педагогики в России принимали деятельное участие врачи и педагоги, такие как Иван Васильевич Маляревский, создавший в 1882 году первое в стране «Врачебно-воспитательное заведение», и Александр Федорович Лазурский, работавший в педагогических учреждениях с психически больными детьми.¹ Не остались в стороне и крупные деятели культуры, привлекавшие внимание общества к проблемам особых детей, в том числе Федор Михайлович Достоевский.

¹ Сейчас в России больше известен антропософский вариант лечебной педагогики, связанный с именем Р.Штайнера.

Лечебная педагогика представляла собой целостный подход к особым детям, рассматривала человека не как объект помощи, а как субъект развития. Впоследствии этот подход сменился строгой дифференциацией и узкой специализацией профессионалов в области дефектологии, психиатрии, психологии, нейропсихологии и др. Но лечебная педагогика в прежнем понимании как педагогика, целебная для души, не утратила своего значения и в наши дни.

Основатели нашего Центра — Анна Львовна Битова с группой единомышленников, решили объединить разрозненные дисциплины уже на новом уровне, используя современные достижения каждой из них. Таким образом, название Центра символизирует возрождение целостного подхода к ребенку и его проблемам.

За время нашей работы открылось много государственных и негосударственных центров лечебной педагогики в разных городах страны. Мы поддерживаем связь с десятками организаций, работающих в том же русле, проводим семинары, стажировки, издаем специальную литературу. Эффективность лечебно-педагогического подхода признана специалистами и родителями особых детей. Попробуем кратко сформулировать признаки этого подхода, отличающие его от других способов работы с детьми.

Лечебная педагогика по своей сути идет от ребенка и направлена на поддержку его самостоятельной активности. Она предполагает принятие ребенка и уважение к его личности, в каком бы тяжелом состоянии он ни находился. Специфика лечебной педагогики в неманипулятивности ее методов.

Нет такого ребенка, которому нельзя было бы помочь, и чем тяжелее его состояние, тем более он в этой помощи нуждается. Главная цель лечебно-педагогической работы с ребенком — способствовать его интеграции в обществе. Для этого у каждого ребенка должны быть удовлетворены все фундаментальные потребности. Не только в пище, питье и воздухе, жизненная необходимость которых очевидна. Не менее важны и сенсорные потребности: для нормального развития ребенку необходимо большое разнообразие зрительных, слуховых, тактильных и других ощущений. У младенцев, длительное время находящихся в сенсорно обедненной среде (например, в больнице, где всегда тихо, ребенка редко берут на руки, а из кровати виден лишь белый потолок и завешенные простыней стенки), могут возникнуть серьезные нарушения.

Обязательное условие развития — это полноценное личностное общение с особым ребенком.¹ Такие дети нуждаются в любви и ласке, а не только

¹ См. об этом: *Лангмейер Йозеф, Матейчек Зденек*. Психическая депривация в детском возрасте.— Прага: Авиценум Медицинское издательство, 1984.

в профессиональном уходе. Поэтому лечебная педагогика стремится к тому, чтобы особые дети воспитывались в семье или, если это невозможно, в условиях, максимально приближенных к семейным. С потребностью в человеческом общении связано и то внимание, которое мы уделяем сфере отношений в целом. От того, насколько удастся выстроить отношения между детьми в группе, отношения педагога и ребенка, отношения педагогов между собой, в значительной степени зависят результаты нашей работы.

Другой важной потребностью является потребность в познании, т.е. развитии через понимание. С этим, возможно, многие не согласятся, ведь существует мнение, что учить ребенка с серьезными нарушениями развития бессмысленно и даже негуманно. Однако, по наблюдениям специалистов, правильно организованное обучение, которое удовлетворяет познавательные потребности ребенка и создает у него ощущение успешности, приводит к улучшению как психического, так и соматического состояния.¹ Мы представляем себе интеграцию не как благоустройство и комфорт, а как максимальное использование возможностей ребенка для его адаптации к жизни в обычном социуме; комфорт необходим лишь в той степени, в какой он способствует движению вперед.

Наша основная задача — выстраивание развивающей среды, чтобы, занимаясь в Центре, ребенок не просто встречался с группой детей и взрослых, осваивал определенные навыки, а набирал потенциал, который позволит ему продолжать развитие и обучение дальше. Целью образования по отношению даже к самому тяжелому ребенку должно быть не только и не столько освоение им какой бы то ни было системы навыков, а расширение его знаний о мире и возможностей действовать в нем.

Процесс образования условно делится на два этапа. Задача первого — максимально открыть для ребенка мир, помочь освоить его и понять, что происходит вокруг. Затем наступает второй этап — выбор интересующей человека сферы знаний и специализация в ней. В процессе обучения должна быть реализована присущая каждому ребенку способность к творчеству.

Следующей, не менее важной с нашей точки зрения, потребностью является потребность в работе, т.е. применении своего труда для того, чтобы принести пользу другим людям. Это утверждение вызывает еще больше возражений, чем стремление обучать детей с тяжелыми проблемами. Часто борьба за права инвалидов ставит целью предоставление им максимальных льгот и освобождение от необходимости работать. Мы считаем, что, лишая человека возможности трудиться, мы отнимаем у него право на взрослую жизнь, право

¹ См. об этом: Современные подходы к болезни Дауна/ Под редакцией Девида Лейна и Бриайна Стрэтфорда. — М.: Педагогика, 1991.

стать состоявшейся личностью. Такая забота о слабых является своего рода дискриминацией. Для того чтобы человек с нарушениями мог работать, нужно помочь ему овладеть какой-то профессией, найти или создать для него рабочее место. Для этого требуются не только большие усилия лечебных педагогов, но и серьезные изменения в обществе.

Лечебная педагогика на современном уровне — это не просто совместная работа разных специалистов. Для нее характерен согласованный междисциплинарный подход к диагностике и коррекции, что предполагает отказ от медико-центрированной системы помощи. Построение общего языка, плодотворное сотрудничество между разными специалистами позволяет выйти на новый уровень знаний о ребенке и его проблемах. Другие важные черты нашей работы — опора на научную базу, сотрудничество с учеными и практиками в различных областях, партнерские отношения с семьей, воспитывающей особого ребенка.

Что движет педагогами на этом пути? Потребность помочь реализовать себя ребенку, для которого иначе это было бы невозможно. Профессия лечебного педагога предполагает достаточно серьезную работу над собой, готовность к внутреннему изменению, внутреннему развитию. Необходимо согласиться с равноправной значимостью профессионализма, открытости к знаниям и отношения к ребенку. Очень важно разделять характерный для лечебной педагогики подход к ребенку, утверждающий, что в нем на каком-то уровне есть целостное неповрежденное ядро; на этом уровне он вполне здоров и является не менее совершенным, чем мы. Все проблемы, поломки, нарушения возникают на пути от ядра к видимому нам уровню, поэтому ребенок проявляет себя очень непонятным и странным образом.

Особому ребенку необходимы проводники, которые помогут ему пройти путь от внутренней сохранной сферы к максимально возможной реализации. Ведь человек может быть счастлив только в мире близких ему людей, научившись общаться с ними, принимать их заботу и самому заботиться о других. Принципиально важная часть нашей работы — нащупать каким-то внутренним образом это ядро, скрытую сердцевину личности ребенка. Только тогда можно ожидать, что занятия будут плодотворными, а иначе даже самая профессиональная работа результатов не принесет; более того, может оказаться, что «поверхностные» занятия наносят ребенку вред.

В настоящее время лечебно-педагогический взгляд становится актуальным для многих педагогов. С одной стороны, на нас обрушилась лавина трудных детей, искалеченных судеб. С этими детьми нелегко вступить в кон-

такт, понять, почему они так странно себя ведут. Воспитатели детских садов и школьные учителя зачастую в бессилии опускают руки. С другой стороны, система образования все меньше ориентируется на педагогическое мастерство, уделяя основное внимание подготовке квалифицированных учителей-предметников. И учитель утрачивает умение найти подход к каждому ребенку, построить такие отношения в классе, чтобы даже «трудные» дети научились общаться и были успешными. Вместо этого стало нормой их вытеснение, исключение из школы; растет число детей, которые оказались вне всякой системы образования. Необходимо восстановить прерванную педагогическую традицию и помочь учителям и воспитателям овладеть собственно педагогическими знаниями. И современные достижения лечебной педагогики могут быть в этом очень полезны.

Это издание открывает серию книг, отражающих практический опыт нашего Центра. Надеемся, что они будут интересны тем, кто готов помогать особым детям в русле лечебно-педагогического подхода. Первая книга новой серии — о мастерских.

Почему мы начали именно с нее? Потому что занятия ремеслами в нашем случае связаны с особенно актуальной и болезненной проблемой. Сейчас, когда есть уже много организаций, помогающих детям раннего возраста с нарушениями развития, когда постепенно возникает система школ для особых детей, всех волнует вопрос: а что же дальше? Если полученные знания и умения ребенок все равно никогда не сможет применить в труде, то зачем нужны долгие годы занятий?

Несомненно, от того, насколько мы расширим возможности ребенка, научим его выражать себя в творчестве, зависит очень многое в формировании его личности. Но столь же очевидно, что вся наша работа обретает смысл только в том случае, если это позволит ребенку соприкоснуться с миром других людей, найти свое достойное место в жизни.

Р.П. Дименштейн, председатель правления ЦЛП

Часть I / терапевтические мастерские

РЕМЕСЛО В ЛЕЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Дети, занимающиеся в нашем Центре, получают разностороннюю помощь по программе, которая специально разрабатывается для каждого ребенка. Учебные и игровые занятия в группе, индивидуальная работа дефектолога или нейропсихолога, сенсорная стимуляция, музыка, творческие занятия — все это образует ту развивающую среду, которая позволяет исправлять некоторые нарушения развития, готовить особых детей к школе и к жизни среди других людей.

В первой части книги мы расскажем, какое место в этом процессе занимают терапевтические мастерские. Для нашей «заочной экскурсии» мы выбрали керамическую и швейную мастерские. Вторая часть посвящена следующей ступени занятия ремеслами — профессиональному обучению подростков с нарушениями развития.

Вначале поговорим немного о том, зачем в комплексной лечебно-педагогической помощи нужны мастерские. Если познавательные занятия необходимы для формирования основных психических функций и учебных навыков, игровые — для решения поведенческих и эмоционально-волевых проблем, то работа в мастерских часто является для ребенка с нарушениями развития единственной возможностью принять участие в продуктивной деятельности. У обычных детей таких возможностей очень много: подражая сверстникам и старшим, они строят замки и крепости из подручного материала; лепят с мамой пирожки из теста; чинят с папой сломанные вещи и т.п. У особых детей

таких занятий значительно меньше. Аутичные дети не подражают другим, у детей с интеллектуальными проблемами мало собственной исследовательской активности, к тому же из-за проблем поведения такие дети часто не могут участвовать в совместной деятельности.

Почему же продуктивная деятельность так важна для ребенка? Прежде всего потому, что творчество, т.е. возможность что-то создавать, — одна из самых главных способностей, данных человеку. Вот как говорит об этом известный современный теолог Д.В. Щедровицкий:

«Человек создан по образу и подобию Бога... Что же тогда есть образ Божий? Творческие способности, разум, осознание гармонии и стремление к совершенству — все то в человеке, что не вполне объясняется потребностями его материального существования и не исчерпывается ими».¹

Приведем размышления об этической стороне помощи особым детям известного детского психиатра Н.Е. Марцинкевич, помогающие взглянуть на творчество с другой стороны — как на возможность установления с ребенком глубоких и равноправных отношений:

«Огромные средства и усилия вкладываются, чтобы приблизить “особого” человека к нормам, принятым для здорового большинства. В последнюю очередь принимаются во внимание собственные потребности и возможности слабого человека... Может быть потому, что помогать “особому” человеку — это еще немного владеть им, управлять и контролировать? Это понятнее нам, чем помощь действительно ближнему...

Либо мы уважаем и принимаем ценность человеческой жизни вообще, любой, какая она есть, вдумчиво и осторожно протягивая руку помощи, отдавая себе отчет в том, как и почему мы это делаем, преданны ли мы, ценим ли мы этого человека, независимо от оказанной ему помощи, либо мы создаем... некую виртуальную реабилитацию, приспособляя малоизвестные нам способности и нужды другого к малоизвестным для него условиям, обычаям и правилам.

Возможно, наиболее деликатно и уважительно, равноправно и естественно это происходит в совместном творчестве. При условиях обеспечения психологической безопасности, отсутствия оценки, соблюдения свободы внутреннего пространства другого человека творчество помогает полнее быть самим собой, развить личный опыт и почувство-

¹ *Щедровицкий Д.В.* Введение в Ветхий Завет.— М.: Теревинф, 2003, с. 45.

вать, может быть, потребность поделиться с другим, т.е. быть, действовать и испытывать воздействие».¹

Работы в мастерских Центра выполняются по традиционным ремесленным технологиям, поэтому получается не обычная детская поделка, а законченное изделие, которое можно использовать, украсить им дом или подарить друзьям. Это существенно и для детей, и для родителей. Создавая что-то своими руками, ребенок укрепляет свою связь с миром, что особенно важно для аутичных детей. Изделие, слепленное, сшитое или сконструированное ребенком, несет отпечаток его личности и в то же время существует отдельно от него.

Еще одна важная черта занятий в мастерских — возможность использовать на практике свои знания. Например, ребенок уже знает, что такое «большой-маленький» и умеет различать цвета, но пользуется этим только в учебных упражнениях. Пока эти знания не нужны ни для чего практического, они остаются чистой абстракцией; в мастерской они включаются в работу и приобретают конкретный смысл. Ребенок видит, что для головы слона нужно взять большой кусок глины, а для хвоста маленький, что гребешок петуху делается из красных ниток и т.п. Занятия в мастерских могут с успехом применяться и для решения конкретных коррекционных задач: формирования пространственных представлений, навыков программирования и контроля, развития сенсорной сферы, тренировки мелкой и крупной моторики. Интерес к работе, желание сделать красивую вещь помогают ребенку сосредоточиться и преодолеть многие трудности.

Важно, наконец, и то, что знакомство с ремеслом расширяет кругозор детей, знакомит их с историей и культурой разных народов. Ведь жизнь детей с проблемами развития очень ограничена: у них мало знакомых, они не ходят в театры и музеи, их не принимают в кружки. Ремесло вводит ребенка в сферу искусств, дает возможность (хотя бы потенциальную) участвовать в выставках и ярмарках. Роль таких занятий оценивает педагог швейной мастерской Людмила Вячеславовна Шаргородская:

«Важно дать ребенку возможность раскрыть себя как личность, развить в нем интерес к созидательной деятельности. В мастерскую приходят дети, уже имеющие опыт взаимодействия с предметной средой, и чаще всего неудачный. Проблемы в двигательной и эмоционально-волевой сфере, повышенная или пониженная чувствительность не позволяют ребенку получить положительный опыт. Чаще всего на первом занятии я сталкиваюсь с тем, что ребенок отказывается брать в руки

¹ *Марцинкевич Н.Е.* Пространство возможностей. — [Электрон. ресурс]: <http://www.autism.ru>

инструменты и другие предметы, а его собственная деятельность сводится к стереотипным играм с нитками, веревочками, пуговицами».

А психолог Анастасия Владимировна Рязанова, работающая в керамической мастерской, добавляет:

«Известно, что занятия ремеслами полезны при тяжелых эмоциональных состояниях — дисфориях. Работа руками позволяет человеку сосредоточиться на том, что он в данный момент делает. Ремесло имеет внутреннюю организацию, ритм, дает человеку положительные эмоциональные и эстетические переживания».

Каждое ремесло — это мир со своими законами и традициями. О свойствах ремесел мы беседуем с одним из ведущих педагогов Центра Романом Павловичем Дименштейном, активно участвовавшим в создании мастерских.

Мир швейной мастерской — уютный, похожий на домашний. Здесь красивы даже сами материалы — ткани, нитки, тесьма; с мягкими материалами контрастируют острые инструменты — иголки и ножницы. Каждый инструмент используется строго определенным образом. Во всем присутствуют порядок, ясная структура, четкие правила. От работника мастерской требуется, прежде всего, точность и аккуратность.

В керамической мастерской все по-другому. Основной материал — глина, бесформенная, но пластичная, способная принимать любую форму и менять консистенцию от жидкой до твердой. Неожоженная глина пачкает все, что соприкасается с ней, но легко отмывается водой. Инструментами могут быть любые предметы — палочки, ножички, ракушки... Их можно использовать как угодно, но главным инструментом всегда остаются руки. Это ремесло очень изменчиво, свободно и разнообразно: из мягкой глины можно лепить, из жидкой отливать, а из твердой — резать, как по дереву; замысел иногда может меняться в процессе работы. Однако и здесь есть четкие технологические правила, без которых изделие может разрушиться. Керамика дает мастеру целое море возможностей, в котором нужно уметь ориентироваться.

Столярное ремесло вводит нас в мир твердых упругих материалов и жестких правил. В отличие от лепки и шитья, здесь нельзя исправить допущенную ошибку. Это значит, что мастер должен с самого начала иметь четкий образ будущего изделия и уверенно его воплощать. У человека, работающего с деревом, должна быть твердая рука, точный глаз и изрядная физическая сила.

Ремесла по-разному взаимодействуют не только с материалами, но и с пространством. Во время лепки мы создаем руками объемные формы, легко

трансформируем их из одной в другую, и это существенно влияет на формирование пространственных представлений. В некоторых случаях именно работа с объемом помогает формированию зрительного восприятия. Столярное ремесло тоже имеет дело с объемом, но уже по-другому: здесь форма не лепится, а вырезается, т.е. получается путем удаления лишнего.

Однажды мы ходили в музей с группой детей из керамической мастерской. Одного из них, Костю, очень заинтересовали скульптуры и вазы, но каждую вещь он хотел потрогать рукой. У нас, естественно, возникли проблемы с работниками музея. Вскоре мы поняли, что это не баловство, а просто адекватный для Кости способ восприятия — он ощущал и запоминал форму не зрительно, а наощупь.

Шитье, в отличие от других ремесел, с объемом как таковым не работает. Здесь используются плоские детали, а объемная форма готового изделия до окончания работы существует лишь в замысле автора. Интересная особенность шитья и в том, что плоскость ткани делит пространство на две части — видимую и невидимую, причем ряд операций выполняется именно в невидимой области, т.е. без зрительного контроля. Гончарное и столярное ремесло отличаются от швейного еще и тем, что они не применяются в домашнем быту, так что городские дети с ними, как правило, не знакомы.

О том, какие дети попадают в мастерские, кто решает, что ребенку полезно заниматься тем или иным ремеслом, мы попросили рассказать председателя Детской комиссии Центра Марию Сергеевну Дименштейн.

В терапевтических мастерских нашего Центра обычно занимаются дети от 6 до 12–13 лет с разными типами нарушений развития (например, ранний детский аутизм, органические поражения ЦНС, задержка психоречевого развития). Если руководитель группы и специалист, отвечающий за ребенка, считают, что для решения определенных терапевтических задач ему полезно позаниматься каким-то ремеслом, они направляют его в мастерскую с соответствующими рекомендациями. Детская комиссия координирует этот процесс. Специалисты, занимающиеся с одним и тем же ребенком, периодически обсуждают, чего удалось достичь и в чем возникли трудности. Если необходимо, в программу занятий ребенка вносятся изменения.

Продолжительность занятия в терапевтической мастерской — от 15 минут до 1 часа. Обычно ребенок посещает мастерскую один раз в неделю, а курс в целом длится полгода или год.

Есть группа детей, которые занимаются в терапевтической мастерской, уже окончив свои занятия в Центре. Дело в том, что некоторые наши воспитан-

ники и после поступления в школу нуждаются в дополнительной педагогической и психологической поддержке. Если ребенок долгое время занимался в мастерской, причем ему это нравилось и хорошо удавалось, продолжение занятий вместе со сверстниками может послужить такой поддержкой.

КЕРАМИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ

ОБЩИЙ ВЗГЛЯД // Войдя в керамическую мастерскую, мы оказываемся в окружении многих непривычных вещей. По всей комнате стоят работы, законченные и еще только начатые. Вдоль стен идет широкая полка — общая рабочая плоскость, под ней на полу стоят бочки с глиной, ведра со шликером и глазурью, лежат доски и скалки для раскатки глины. В центре стоит большой низкий стол для лепки, у стены — гончарный круг и над ним откидной столик для индивидуальных занятий росписью. Пространство комнаты разделено на несколько смысловых частей: лепка, роспись, работа с формами, место для готовых изделий, полочки с инструментами. Хотя при таком делении нет строго определенного места для каждой вещи, нужный предмет находится без труда. Есть еще комнатка для печей и гипсовых форм. Большие запасы глины сложены в отдельном помещении, там же стоит мешалка для шликера. В эти комнаты детям входить не разрешается.

Поскольку терапевтические и предпрофессиональные группы занимаются по очереди в одной и той же комнате, детям сразу же строго запрещается трогать руками чужие работы, ведь керамика очень хрупкая и одним неосторожным движением можно разрушить труд нескольких недель.

Обстановка мастерской настраивает ребенка на определенный лад. Он должен, с одной стороны, не бояться грязной физической работы, а с другой — быть аккуратным и точным в движениях.

ЗАДАЧИ И ВОЗМОЖНОСТИ // Гончарное ремесло дает большие возможности как для решения общетерапевтических задач, так и для достижения конкретных коррекционных целей. К первому виду задач можно отнести освоение ребенком новой для него ремесленной среды, умение взаимодействовать с другими людьми, способность самостоятельно выполнить свою часть работы, решение эмоционально-волевых проблем и др. В число коррекционных задач

входят сенсорная стимуляция, развитие мелкой и крупной моторики, тренировка двуручной деятельности, формирование зрительно-пространственных представлений, приобретение навыков программирования и контроля.

Такие природные свойства глины, как пластичность, способность сохранять форму и возможность менять консистенцию, позволяют проделывать с ней самые разные операции. Глину можно месить руками, отрывать от нее куски, придавать им различную форму, катать шарики и колбаски, раскатывать скалкой тонкий пласт, резать ножом или струной. Можно надавливать на поверхность пальцами или ладонью, заглаживать неровности, зашпиговать мелкие детали, делать отпечатки самых различных фактур.¹ Мы используем разные виды глины — красную гончарную глину, шамот и фаянс, что дает возможность заниматься крупными и малыми формами, делать плоские и объемные работы и т.п. Таким образом, работа с глиной позволяет ребенку реализовать любые фантазии.

Есть еще одна особенность гончарного ремесла, очень существенная для детей, — наличие процедуры обжига. Работу нельзя доделать за одно занятие и забрать, но когда ребенок приходит в следующий раз, он видит, что его глиняная поделка волшебным образом превратилась в настоящую керамику.

В мастерской нет стандартной программы обучения детей, нет и стандартной последовательности решения той или иной коррекционной задачи. Тему занятия мы часто выбираем, исходя из интересов ребенка. Гончарное ремесло позволяет решать одну и ту же задачу на очень разном материале. Изготовление любого, даже простого, керамического изделия включает в себя много разных операций — от разминания глины до тонкой работы типа росписи или приклеивания мелких деталей. Во время занятия ребенок выполняет не всю работу, а в основном те ее части, которые отвечают актуальным для него терапевтическим задачам. Полезные для данного ребенка операции акцентируются, выполняются долго и тщательно. В других частях занятия мы можем сильно помогать ребенку или подбирать такую технику, которая проста в исполнении и дает хороший декоративный эффект. Ребенок может большую часть занятия мять глину, а потом вместе с педагогом слепить из нее что-то или набить небольшую гипсовую форму. Для нас важно, что ребенок участвовал в работе и воспринимает получившееся как результат своего труда.

¹ Здесь и далее использована статья *Е.А. Кейер* «Работа с глиной как метод лечебно-педагогической коррекции». Сборник «Особый ребенок: исследования и опыт помощи». — М.: Центр лечебной педагогики, 1998, вып. 1, с. 47–54.

Может возникнуть вопрос: насколько полезны занятия, в которых ребенок выполняет работу не самостоятельно, а с помощью педагога? Ведь он не сможет сам слепить такую же вещь дома — значит, он ничему не научился?

Дело в том, что для многих детей с проблемами развития очень трудно подобрать работу, которую они смогут делать полностью самостоятельно. Такая работа будет, скорее всего, примитивной и не интересной ребенку. А нам важно увлечение лепкой, ведь при сильной мотивации ребенок преодолевает свои ограничения и расширяет возможности. Например, если нужно научить ребенка катать маленькие шарики, мы можем дать ему задание скатать много шариков, а можем сказать, что мы будем делать яблоню с яблоками. Мы вместе раскатаем лист глины, нарисуем на нем дерево, а затем приклеим скатанные ребенком шарики. А к самостоятельности мы постепенно приходим, если ребенок занимается в керамической мастерской долго (см. Приложение 1).

ЭКСКУРСИЯ // Чтобы сделать нашу заочную экскурсию хоть немного наглядной, рассмотрим иллюстрации и процесс изготовления нескольких типичных изделий. Первый пример описан наиболее подробно: работа разделена на ряд последовательных операций, для каждой операции указаны терапевтические задачи, которые можно с ее помощью решать. Остальные примеры описаны более кратко, и мы надеемся, что их можно понять по аналогии с первым.

А. Плоские подвески (рис. А.5.–А.10.). Мы часто делаем плоские настенные фигурки: птицы, рыбы, домики и др. Они нравятся и детям, и взрослым, что важно, ведь похвала родителей помогает ребенку почувствовать свою значимость. Чтобы сделать фигурку, нужно размять глину, раскатать ее скалкой в ровный лист, вырезать по лекалу и украсить.

ОПЕРАЦИЯ	ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ	ИНСТРУМЕНТЫ	ОБЯЗАТЕЛЬНОСТЬ ОПЕРАЦИИ
1	2	3	4
1. Размять глину	Крупная моторика / Для ребенка со слабыми руками можно взять очень мягкую глину Сенсорная стимуляция / Можно стараться сильно испачкать руки. Жидкая глина липнет к рукам, потом высыхает, давая сильные ощущения	Доска	Можно пропустить, если взять уже вымешанную глину

1	2	3	4
2. Расплющить кусок глины, постучав по нему деревянным молотком или скалкой	Двуручная деятельность/ держать молоток или скалку двумя руками. Формирование свободного (не зажатого) целенаправленного движения/ для этого глина должна быть достаточно твердой	Деревянный молоток или скалка	Если взять мягкую глину, можно свести к двум-трем движениям
3. Раскатать глину скалкой в ровный лист	Двуручная деятельность. Перенесение тяжести тела на руки/ Для этого лучше раскатывать стоя или сидя верхом на скамье, положив глину перед собой Тренировка силы рук/	Скалка; 2 куса ткани кладутся под глину и на нее, чтобы глина не прилипла к доске и скалке; ограничители толщины листа (например, две одинаковые реечки по бокам от глины)	Обязательна. Если у ребенка слабые руки, педагог может сделать за него часть работы
4. Выбрать фигурку	Умение выбирать из нескольких вариантов/	Плоские деревянные или картонные фигурки	Можно минимизировать число вариантов
5. Наложить фигурку-лекало на лист глины, чтобы она полностью уместилась	Пространственные представления/ Иногда ребенку приходится повернуть лекало или лист глины, чтобы добиться правильного результата	Лекало	Можно сделать за ребенка
6. Вырезать по лекалу	Несимметричная двуручная деятельность/ Одной рукой держать, другой вырезать Умение видеть контур и держаться его/	Шило с затупленным концом	Обязательный этап. Многим детям требуется помощь. Использование толстых деревянных лекал облегчает задачу

1	2	3	4
7. Загладить края фигурки, обведя их намоченным в воде пальцем	Умение видеть контур/ Представление о форме предметов/		Можно пропустить
8. Украсить глиняную фигурку при помощи штампов, наклеивания мелких деталей, росписи и др. ¹	Сенсорная стимуляция/ Знакомство с различными фактурами (для штампов используются дерево, ткань, ракушки, камни и т.д.). Мелкая моторика/Зритель-но-моторная координация/ Пространственные представления/ Умение разделить фигурку на значимые части, умение вписаться в контур Различение цветов и работа с ними (при росписи)/ Формирование понятия ряда/ (орнаменты с повторяющимися элементами)	Специальные штампы и стеки, а также любые предметы, дающие интересный отпечаток; шликер ² для приклеивания мелких деталей; кисти и подглазурные краски для росписи после утильного обжига ³ ; ангобы ⁴ для росписи по сырому	Можно пропустить или упростить
9. Сделать дырочки для подвешивания	Пространственная ориентация/ Мелкая моторика/	Трубочка для коктейля	Обязательна, но может выполнять педагог
10. Убрать рабочее место: разложить инструменты по местам, вымыть доску, протереть стол, вымыть руки	Ориентация в пространстве комнаты/ Инструменты раскладываются по местам Умение сканировать взглядом плоскость/ (необходимо, чтобы вымыть доску или стол) Осознание собственного тела/ (при мытье рук)		Участие ребенка может быть различным. Для некоторых детей эта часть занятия очень важна

¹ См. об этом подробнее в Части 2 этой книги: Использование различных способов декорирования.

² Шликер — глина, разведенная водой до сметанообразной консистенции. См.: Захаров А.И. Основы технологии керамики. — М., 2001.

³ Утильный обжиг — первый обжиг, после которого изделие глазуруют.

⁴ Ангоб — вещество, в состав которого входят красители и глина. Наносится на необожженное изделие.

1	2	3	4
Последовательно выполнять все перечисленные операции	Программирование и контроль/		Возлагается на ребенка в разной степени — от пошагового выполнения инструкций до полной самостоятельности

Б. Бревенчатая избушка (рис. А.2.). Это более сложное, но и более интересное изделие. Избушка хороша независимо от того, насколько тщательно и аккуратно она выполнена. Ведь и в настоящей деревне есть аккуратные дома с наличниками на окнах, а есть старые покосившиеся развалюшки. Избушки хорошо дарить, во время чаепития в них можно зажигать свечи. Когда сделано несколько избушек, можно построить деревню, сделать жителей, деревья и т.п.

Вот последовательность изготовления избушки (терапевтические задачи можно проследить по соответствующим пунктам предыдущего примера «Плоские подвески»).

1. Размять глину.

/Сначала делаем сруб/

2. Скатать 12 или 16 одинаковых колбасок для бревен.

3. Сложить их «колодцем»: положить первые 2 бревна, сделать пальцем углубления в тех местах, где их будут пересекать следующие бревна, намазать шликером, положить поперек еще 2 бревна, в них тоже сделать углубления и т.д.

4. Шилом с затупленным концом прорезать окна и дверной проем.

/Потом возводим крышу/

5. Раскатать ровный пласт глины.

6. По лекалу или по линейке вырезать 2 прямоугольника и 2 треугольника подходящего для крыши размера.

7. Загладить края вырезанных фигур.

8. Вырезать в треугольниках чердачные окошки (можно использовать трубочку диаметром около 1 см, тогда окошки будут круглыми).

9. Поставить треугольники на верх сруба один напротив другого, на них положить прямоугольные скаты крыши. Все детали склеивать шликером и плотно прижимать.

10. Сделать трубу: скатать колбаску, проделать в ней отверстие тонкой палочкой, срезать наискосок один конец и приклеить на скат крыши.

/Теперь декорируем (по желанию)/

11. Сделать и приклеить на место дверь. К ней можно приклеить ручку.

12. Из тонких колбасок сделать наличники на окна, приклеить их шликером, затем отпечатать какой-нибудь узор.

13. Сделать на крыше фактуру, изображающую черепицу (например, равномерно нажимая пальцем или стеклом).

14. Сделать траву, продавив кусочек глины через сито или пресс для чеснока, и приклеить ее к нижним бревнам избушки.

15. Слепить маленькую фигурку птички (кошки), посадить ее на крышу.

16. Расписать наличники и крышу геометрическим орнаментом и т.п.

Терапевтические аспекты изготовления избушки очень разнообразны. Работа состоит из содержательно понятных ребенку этапов. Он не просто катает колбаски, а делает бревна, не просто вырезает прямоугольники, а делает крышу и т.п. Так перед ним разворачивается в подробностях строительство деревенского дома. Можно обсудить с ребенком, кто будет жить в избушке, привязав это к знакомому сказочному или бытовому сюжету (например, поездка к бабушке в деревню). Для некоторых детей такая связь очень важна. Чтобы помочь ребенку аккуратнее делать работу, можно сказать, что бабушка замерзнет от ветра и промокнет от дождя, если в доме будут большие щели.

Попутно решаются многие коррекционные задачи. Задействуется и крупная, и мелкая моторика. Катая бревна и раскатывая скалкой лист глины, ребенок учится прикладывать усилия при работе всей рукой. А чтобы сделать наличники, напротив, требуются мелкие и точные движения пальцев. Чтобы получились одинаковые бревна, надо сравнивать объекты по длине; треугольники и скаты крыши тоже должны быть одного размера. При сборке избушки формируются довольно сложные зрительно-пространственные представления.

Изготовление избушки очень подходит для совместной работы двух детей. Например, один — ребенок с интеллектуальными трудностями, которому полезно изучать простые формы и тренировать целенаправленные движения рук. Его не тяготит монотонная работа. Второй — ребенок с поведенческими или эмоционально-волевыми проблемами, который из-за импульсивности не может долго заниматься одним и тем же, а из-за брезгливости старается не пач-

кату руки в глине. Ему полезно поручить делать что-то вместе с другим ребенком, решая при этом актуальные для него пространственные задачи. Работу распределить так: первый готовит все материалы для дома (катает бревна, вырезает из листа детали для крыши), а второй собирает избушку из деталей, прорезая окна и двери. Можно разделить эту работу и на большее число детей.

В. Ваза (рис. А.22.). Лепка сосудов из глиняных жгутов — одна из древнейших гончарных технологий. Она проста и дает ребенку замечательную возможность почувствовать форму, которую он создает своими руками: ваза сужается или расширяется в зависимости от того, как укладывают колбаски. Однако сделать вазу без щелей и трещин достаточно трудно. Поэтому мы часто используем специальную технику, при которой внутрь вазы вставляется дополнительная опора.

Для этого нужен матерчатый мешочек с круглым дном, сужающийся кверху. В него насыпается любая крупа, сверху мешочек завязывается. Глиняные колбаски накладываются вокруг мешка и склеиваются шликером. Когда все колбаски наклеены, можно завернуть вазу в ткань с интересной фактурой (например, в мешковину) и плотно прижать со всех сторон, чтобы не оставалось щелей. Можно нанести какой-нибудь орнамент. Когда ваза готова, мешок развязывается, и крупа аккуратно высыпается. После этого мешок тоже вынимается. Вместо колбасок часто используются куски глиняного листа.

Эту работу можно сделать спокойной и монотонной, если мы хотим ввести ребенка в неспешный ритм. В этом случае большая часть времени уходит на катание колбасок. Но можно ее же представить как веселое и полное неожиданностей занятие. В этом случае несколько детей раскатывают листы глины, режут их на полоски произвольного размера и наклеивают на мешок с крупой, соединяя шликером. Педагогу остается только следить за тем, чтобы толщина стенок вазы была более-менее равномерной. Веселый эмоциональный фон и легкая работа помогают детям учиться взаимодействовать между собой.

ДЕТИ И ИХ ПРОБЛЕМЫ // Познакомившись с работой керамической мастерской, перейдем к описанию и разбору занятий с конкретными детьми.

Дети с эмоционально-волевыми проблемами / Мы обратились к психологу Анастасии Владимировне Рязановой с просьбой рассказать об опыте занятий с детьми, имеющими эмоционально-волевые проблемы.

Перед ребенком с эмоционально-волевыми проблемами стоит задача научиться взаимодействовать с миром. Один из способов такого взаимодействия — соприкосновение с материалом и видоизменение его для получения какого-то изделия, т.е. продуктивная деятельность. Это может быть очень трудно ребенку как из-за эмоциональной отгороженности, так и из-за отсутствия волевого усилия. В то же время дети с эмоционально-волевыми проблемами испытывают серьезные трудности в общении. Более легким для них может оказаться не прямое, а опосредованное общение через какую-то совместную деятельность, такую как чтение книг или занятие ремеслом. В это время ребенок сосредоточен не на собеседнике, а на общем занятии, поэтому процесс общения становится менее напряженным.

При работе с такими детьми особенно важно, чтобы им нравился результат труда. Ремесло дает возможность создавать действительно красивые вещи, и это вызывает сильные положительные эмоции, которых ребенку так не хватает. Ощущение успеха — хорошая мотивация продолжения занятий.

Первое, что должен сделать педагог, — *помочь ребенку соприкоснуться с материалом*. Некоторые дети из-за страхов и гиперчувствительности боятся пачкать руки в глине; для других, наоборот, это превращается в сильное влечение — они размазывают глину по столу, пачкают себя и все вокруг, едят ее. В обоих случаях из-за отсутствия внутренней целостности ребенок не может правильно ощутить границу между собой и внешним миром, слишком отдаляя или приближая ее.

Мы начинаем работать с глиной, наиболее приятной для рук по своей фактуре и консистенции (обычно для этого подходит не слишком мягкая красная глина). Если сразу не удастся научить ребенка брать глину в руки, можно отложить эту задачу, предложив ему пока действовать инструментами, например, делать на куске глины отпечатки штампами или раскатывать его скалкой. Работа скалкой — тоже хороший способ взаимодействия с материалом, так как скалка соприкасается со всей ладонью и требует усилия при раскатке.

Второе, что нужно сделать, — *помочь ребенку поставить перед собой задачу*, т.е. договориться, что он будет лепить. Иногда это удается не сразу. У некоторых детей нет желания что-то слепить, но им нравятся определенные движения, например отрывать и бросать кусочки или втыкать в глину деревянную палочку. Педагог, наблюдая за ребенком, подбирает технику, использующую стереотипные движения. Например, оторванными кусочками глины можно набить небольшую гипсовую форму, а лепешка с дырочками может стать подсвечником. Когда ребенок отрывает очередной кусочек, педагог может подставить форму бабочки (и, возможно, направить руку ребенка), комментируя: «Мы делаем бабочку, вот одно крылышко, вот другое...» Хорошо показать ре-

бенку сделанную раньше бабочку и сказать, что у него получится такая же. Это, конечно, еще не целенаправленная деятельность, а только подготовка к ней. Важно, чтобы работа получилась красивой и ребенок понял, что это результат его труда. Часто после нескольких выполненных таким образом работ у него появляется интерес, и он оказывается способен к осознанной постановке задачи.

Есть много способов договориться о том, что мы будем лепить. Ребенок может сказать, что он хочет делать, или показать это на картинке, или выбрать в качестве образца готовую работу. Иногда ребенок не может ни на чем остановиться, тогда, чтобы ему помочь, можно ограничить возможность выбора. Кому-то достаточно сказать, что сегодня мы лепим животных, и дать книжку про зоопарк, а кому-то нужно положить на стол две фигурки и предложить взять одну из них. Бывает, что даже такой выбор сложен, тогда мы стараемся по каким-то косвенным признакам понять, что ребенку нравится.

Есть дети, которые всегда выбирают в рамках своих стереотипов. Например, один мальчик всегда хотел лепить лифт или трос. Стереотипы, от которых ребенок по несколько лет не может избавиться, держат его в плену и мешают свободно выбирать. В таких случаях полезно на некоторое время лишить ребенка возможности выбора или предложить выбор из других вариантов. Здесь может помочь включение в группу, где есть общее задание, или просто лепка параллельно с другим ребенком: дети часто соглашаются делать то же, что и сосед. Попробовав лепить новые вещи, ребенок расширяет свои возможности, а вместе с ними расширяются и его интересы.

Третье — помочь ребенку выполнить поставленную задачу. Педагог подбирает такую технику, чтобы ребенок мог справиться с работой и уйти домой с ощущением успеха. Если ребенок хочет лепить очень сложную модель, например паровоз или пылесос со шлангом, можно предложить сделать это в виде рельефа на плоскости. Есть техники, улучшающие вид работы и облегчающие ее выполнение. Так, из глины, раскатанной на рельефной ткани, сразу получится крыша с ровной черепицей. Если выложить рельеф тонкими колбасками из глины другого цвета, а потом слегка прокатать скалкой через фактурную ткань, получится очень красивый декоративный эффект (рис. А.6.).

Бывают инструменты, которые детям особенно нравятся, например, всякие валики и колесики для теста, бывают операции, на которых ребенок отдыхает от сосредоточенной работы, такие, как продавливание глины через пресс для чеснока. В конце занятия хорошо использовать технику забрызгивания ангобом при помощи зубной щетки. Она не требует ни волевых усилий, ни навыков тонкой моторики и обычно вызывает у детей радостные переживания. Таким способом можно, например, превратить летний пейзаж в зимний, набрызгивая снег из белого ангоба (рис. А.16.).

Если ребенок задумал сложную работу, педагог может увеличить свою помощь, чтобы вещь выглядела красиво. Это существенно, особенно на первых этапах работы, когда ребенок еще не уверен в своих силах.

«Например, занятия с Ваней К.,— говорит Анастасия Владимировна,— начинались с того, что он не мог даже дотронуться до глины. Несколько раз я делала для него подарки — работы, на которых он всего один раз отпечатывал какой-нибудь штамп. Постепенно Ваня стал смелее и научился лепить с небольшой помощью педагога».

Каким-то операциям ребенка можно научить, несколько видоизменяя его стереотипные движения. К ним относится раскатывание скалкой, набивание формы, создание рельефной поверхности при помощи стеков и др. Если ребенок может самостоятельно выполнять работу, роль педагога состоит в том, чтобы наполнять ее смыслом, делать эмоционально насыщенной. С таким ребенком можно обсудить, кто будет жить в слепленном им домике, кому мы его подарим и т.п. При подборе техники следует учитывать актуальные для ребенка коррекционные задачи.

И, наконец, **последнее**, что должен сделать педагог,— **зафиксировать достижение результата**, показав ребенку, что ему удалось справиться с поставленной задачей.

«Теперь я попробую проиллюстрировать сказанное на примере девочки Марины Д., с которой мы занимаемся уже два года. Марине 11 лет, это веселая, активная и сообразительная девочка с не слишком тяжелыми нарушениями развития аутистического спектра: только формальное общение с людьми, отсутствие собственного волевого импульса. Марина учится индивидуально по программе массовой школы. У нее стереотипная речь, состоящая в основном из развернутых штампованных фраз. Про себя она говорит во 2-м или 3-м лице, первое лицо появляется только в штампах. Марина все время погружена в свои фантазии, очень трудно привлечь ее внимание к тому, что происходит вне ее мира. Она боится дотрагиваться до предметов и не может сама заниматься никакой деятельностью. Раньше единственным ее занятием было стереотипное перелистывание книг. Марина не пишет, не рисует. Серьезное препятствие в обучении представляют пространственные и зрительные проблемы: она может попасть кисточкой только в широкую низкую банку. Для того чтобы Марина могла выполнить инструкцию, ее нужно разбить на простые шаги, т.е. недостаточно сказать «*Помой руки*», нужно последовательное руко-

водство: «*Вставай*», «*Иди к раковине*», «*Открывай кран*» (здесь уже требуется помощь) и т.п.

Главная задача наших занятий — формирование целенаправленной деятельности. Занимаясь этим, мы учитываем и более узкие проблемы: несформированность пространственных представлений, трудности программирования и контроля.

Через какое-то время Марина научилась брать в руки глину и даже полюбила некоторые операции с ней, например раскатывание скалкой. Однако она не только не могла сама решить, что будет лепить, но и на все мои предложения отвечала отказом: «*Нет, не будешь, не умеешь*». Тогда мы временно отвлеклись от конечной цели занятия и сосредоточились на отдельных шагах. Я говорила: «*Меси глину*», «*Стучи скалкой*», «*Раскатывай*». Каждая операция в отдельности была уже знакома Марине, это не пугало и не вызывало протеста. После этого я брала ее руку в свою и комментировала: «*А теперь мы вырезаем сову*». Когда Марина видела получившуюся фигурку, она была очень довольна результатом и хотела повторить его.

Данный метод, конечно, не универсальный, здесь нужно тонко чувствовать состояние и настроение ребенка. Марина не соглашалась лепить не из-за отсутствия интереса, а из-за неуверенности в себе; когда требовалось выполнить понятные операции, ее страх исчезал. Сейчас, когда я спрашиваю Марину, что она хочет лепить, она с радостью выбирает одну из тех работ, которые мы уже несколько раз делали. Она еще не может сделать их полностью самостоятельно, но отдельные операции выполняет без моей помощи. Марина способна заниматься одной работой несколько занятий — сначала лепить, потом расписывать. При росписи ярко проявляются пространственные трудности: например, для того, чтобы Марина покрасила девочке платье, я должна закрыть остальные части фигурки рукой, иначе покрашенными окажутся ноги и голова. Марина стала относиться к занятиям в мастерской, как к своей собственной сфере деятельности. Она обращает внимание на керамику в магазинах, говорит маме, что хочет слепить увиденную вещь... Недавно Марина участвовала в детской выставке района, в котором она живет».

Обучение подражанию, развитие сенсорики и формирование пространственных представлений у глубоко аутичного ребенка / Екатерина Александровна Кейер специализируется на решении пространственных и сенсорных

проблем при помощи работы с глиной. Она рассказывает, как в течение года они занимались с мальчиком Ваней Н.

«Ване 12 лет, это неговорящий аутичный ребенок с серьезными познавательными проблемами, не проявлявший интереса ни к какой деятельности. Единственным его занятием было переливание воды из одной баночки в другую, в чем он достиг большой ловкости и аккуратности. Ваня испытывает большие эмоциональные трудности в общении и к тому же плохо понимает речь. Занятия лепкой были посвящены решению конкретных коррекционных задач:

- преодоление сенсорной гиперсензитивности (Ваня старался не дотрагиваться ни до чего ладонью, беря предметы только кончиками пальцев);
- формирование пространственных представлений (Ваня не понимал, что движение по плоскости возможно в разных направлениях);
- обучение подражанию, которое у Вани полностью отсутствовало.

Двумя последними проблемами с Ваней занимались и раньше, во время конструирования из кубиков. Через некоторое время оказалось, что он уже может повторить движение, которое педагог неоднократно делал его руками.

Мы не будем подробно обсуждать, почему были поставлены именно такие задачи, заметим только, что неспособность к подражанию очень характерна для аутичных детей и является одним из серьезных препятствий в их обучении.

Ване понравилось мять глину, поэтому проблему гиперсензитивности удалось решить быстро. Поскольку его больше всего привлекают банки и стаканы, мы стали лепить глиняные стаканчики. Когда стаканчик был готов, мы ненадолго наливали в него воду, а затем выливали, ведь Ване нужен был немедленный результат, он не мог ждать неделю, пока работа будет обожжена. На первых порах Ванино участие было только пассивным, так как я делала все движения его руками. Но через некоторое время он смог сам продолжить начатое движение, а затем стал подражать тем движениям, которые уже были освоены.

После стаканчиков мы стали лепить подсвечники. Ване нравилось смотреть на горящие огоньки, поэтому в конце занятия мы зажигали свечи в готовых работах. Мы начали с самой простой конструкции: плоская подставка и посередине шарик с углублением для свечи. По-

том перешли к подсвечникам на ножке (подставка, ножка, а на ней шарик), а после этого стали придумывать другие конструкции подсвечников из тех же элементов (например, подставка, шарик, потом ножка, потом опять шарик). Все это оказалось Ване интересно. Для меня подсвечники были удобны тем, что они состоят из нескольких элементов достаточно простой формы. Ваня уже мог делать по подражанию шарик, колбаску и лепешку, знал, как они устроены. Пошаговая сборка подсвечника из частей помогала дальше развивать деятельность по подражанию. Кроме того, Ваня на собственном опыте знакомился с устройством довольно сложных пространственных конструкций, с взаимным расположением деталей. Параллельно мы начали работу с крупными формами. Брли кусок глины величиной приблизительно с Ванин кулак, придавали ему форму шара, потом трансформировали его в яблоко, делая углубления сверху и снизу, или в грушу, вытягивая один конец. Эту работу Ваня делал с моей помощью. Целью таких занятий было восприятие крупных форм на ощупь и лепка с участием ладони, а не только пальцев.

На этом этапе нам удалось достичь важного результата — Ваня теперь может выполнить по подражанию новое, неизвестное раньше движение. У него появился интерес к разным формам, что заметно не только во время лепки, но и на других занятиях. В наши дальнейшие планы входит лепка по подражанию с участием новых движений и повторение последовательности действий не пошагово, а целиком».

ЗАНЯТИЯ В ГРУППЕ // В мастерской есть группа детей школьного возраста (10–12 лет), занимающихся вместе. О терапевтических групповых занятиях в керамической мастерской рассказывает педагог Юлия Владиславовна Липес.

Занятия в группе — это, прежде всего, возможность совместной деятельности и общения со сверстниками, которого многие из наших детей лишены. Группа позволяет создать интегративную среду, поскольку в мастерской, в отличие от учебных занятий, не требуется, чтобы все дети находились на одном познавательном уровне. У одного ребенка могут быть аутистические проблемы, у другого — когнитивные, у третьего — двигательные. Кто-то учится в школе индивидуально и нуждается в общении, а кто-то ходит в класс, но ему это очень тяжело. Наша мини-группа является для него поддержкой и полигоном для отработки социальных навыков. У нас есть опыт успешного включения в такую группу и ребенка без нарушений развития.

В группе обычно 5–6 детей и 2–3 педагога. Занятия продолжаются час-полтора и заканчиваются совместным чаепитием. Если есть возможность, мы включаем в это время небольшой фрагмент двигательного занятия: музыку, танцы, игру. Обычно на групповом занятии дается общее задание, которое сохраняет за ребенком большую или меньшую свободу выбора. Например, мы можем договориться лепить птиц, и каждый выберет понравившуюся ему картинку, а можем договориться набивать формы цветочных горшков — здесь останется только возможность выбрать форму побольше или поменьше. У нас много работ, сделанных несколькими детьми вместе. Иногда мы разбиваем всех на пары (вспомним описание совместной лепки избушки), а иногда делаем одну большую работу на всю группу, например, замок, в котором каждый из детей лепит одну башню или стену, а педагог собирает все детали вместе (рис. А.3.).

Почти все наши дети из-за своих особенностей испытывают трудности при включении в коллектив. Совместные занятия ремеслом являются средой, облегчающей общение, так как внимание детей сосредоточено не на отношениях друг с другом, а на общей работе. Постепенно возникают какие-то дружеские привязанности, которые могут продолжаться и за стенами мастерской.

Некоторых детей трудно включить в группу из-за серьезных поведенческих проблем. Мы пытаемся построить отношения так, чтобы такой ребенок мог найти свое место в общей работе, не мешая другим, а если это не удастся, приглашаем его на часть занятия в группу, а остальное время занимаемся индивидуально. Иногда приходится признать, что ребенок не готов заниматься в группе, и ему требуется помощь других специалистов (это относится, например, к детям со стойким деструктивным поведением).

«Так, Вове трудно было заниматься в группе, потому что он постоянно старался привлечь к себе внимание, не мог подчиняться общим правилам, хотел командовать всеми остальными. Обсудив эти проблемы с его мамой и со специалистом по поведенческим проблемам, мы попросили Вову самого составить список правил поведения в керамической мастерской. В список Вова включил те требования, которые мы обычно предъявляем к детям на занятиях, однако теперь воспринимал их как свои, поэтому выполнять их ему оказалось намного легче.

С Алешей ситуация оказалась более сложной. Он прекрасно занимался индивидуально, а при включении в группу не мог ни на чем сосредоточиться, только смеялся, бегал и мешал работать другим. Нам так и не удалось найти мотивацию, которая помогла бы Алеше удержаться на общем занятии. Поэтому ему пришлось лепить с педагогом в отдельной комнате, присоединяясь к детям только на время чаепития».

ЗАПИСНАЯ КНИЖКА // За время работы керамической мастерской у педагогов накопилось много конкретных приемов, полезных для решения различных коррекционных задач. Мы обобщили их, надеясь, что они могут кому-то пригодиться¹. Их можно использовать на занятиях даже с теми детьми, которые мало умеют делать самостоятельно.

1. Если ребенок **очень чувствительный** и не берет в руки ничего, что может их испачкать, полезно начать с достаточно твердой глины, от которой на руках не остается никаких следов. Можно вместе с ребенком слепить какие-то интересные для него предметы (мячики, колеса) и дать ему в них поиграть. Хорошо стучать по глине кулаком, делать лепешку и отпечатывать на ней разные орнаменты палочками, трубочками и т.п., резать глиняную лепешку ножом. Постепенно ребенок привыкнет к ощущению глины на руках и сможет обращаться с ней более свободно.

2. Если у ребенка **недостаточная тактильная чувствительность и проблемы с осознанием своего тела**, его можно попросить участвовать в процессе подготовки глины к лепке. Для этого нужно заранее (за несколько дней) развести в большом ведре глину с водой, чтобы получилась негустая смесь (как жидкая сметана). Жидкую глину нужно вместе с ребенком месить руками, разминая пальцами комочки, которые в ней остались. Мало кто сразу решается опустить чистые руки в ведро с глиной, тогда можно сначала испачкать их, а потом уже погрузить целиком. На руках получаются как бы коричневые перчатки, это очень красиво, и ребенок обычно с интересом разглядывает их, удивляясь неожиданному превращению. Хорошо, если он сможет нащупать в жидкой глине твердые комочки и разомнет их руками. Все это занятие продолжается 5–10 минут, после чего мы моем руки и вместе лепим что-нибудь несложное.

Если ведро с жидкой глиной оставить неплотно закрытым, глина будет понемногу подсыхать и в течение нескольких недель можно будет учить ребенка месить все более густую глину, причем не только руками, но и палочкой.

3. Если у ребенка **слабые кисти рук и неправильный захват**, нужно взять очень мягкую глину (такую, которая без усилия проходит между пальцами, когда ребенок сжимает руку в кулак). Положить глину в широкую миску и попросить ребенка доставать ее оттуда рукой. Обычно это очень трудно, если поверхность ровная, поэтому лучше сделать в глине углубления и выступы такого размера, чтобы ребенку удобно было захватить ее в кулак.

¹ В разделе использованы упомянутая выше статья Е.А. Кейер, а также неопубликованные записи Ю.В. Лунес.

Когда ребенок отрывает кусок глины, нужно следить, чтобы он захватывал его не пальцами, а всей ладонью. Это упражнение можно усложнить и превратить в целое законченное действие: оторвать кусок глины и налепить на доску, потом оторвать следующий и налепить на него и т.д. — получится гора. По этой горе можно проводить пальцем сверху вниз, делая дорожку. Потом педагог может слепить маленькую фигурку человечка на санках, и ребенок будет катать его со своей горы.

Еще одно упражнение на формирование правильного захвата и тренировки пальцев. Взрослый (сам или с помощью ребенка) катает толстую колбаску, такую, чтобы ребенку было удобно захватить ее всей кистью. Ребенок должен сам разорвать колбаску на 2 части. Потом каждая часть разламывается на еще более мелкие, а из получившихся кусочков что-нибудь лепится (например, бусины). Катать бусины и делать в них дырочки очень сложно, это делается с помощью педагога.

Удобный способ научить ребенка правильному захвату — попросить его очистить скалку от налипшей глины. Для этого ребенок должен обернуть вокруг скалки тряпочку, плотно обхватить ее рукой и провести от одного конца скалки до другого, не разжимая руку. Если это сделать правильно, скалка очистится. Это доступно только ребенку, у которого уже не слишком слабые руки.

Для работы всей кистью полезно брать большие куски глины и лепить несложные формы (например, фрукты и овощи).

4. Бывает, что у ребенка не просто слабые руки, а **полное отсутствие усилия в руках** при нормальных двигательных возможностях. Нередко именно эта проблема служит причиной трудностей в графической деятельности. Приходя в мастерскую, такой ребенок не может расплющить даже маленький кусочек глины, не продавливает в ней углублений, не может скатать колбаску и т.п. Необходимо найти задание, которое понравится ребенку, заинтересует его, сделает поставленную задачу понятной. Начинать работу в подобных случаях нужно с мягкой глины, хорошо научиться продавливать углубления пальцами или другими частями ладони. Может оказаться полезным несколько раз поднять и ударить о стол очень большой кусок глины. Ребенок учится правильно месить глину, для чего каждый раз соответственно подбираются ее вязкость и другие параметры. Раз за разом ребенок привыкает вкладывать усилия при работе руками, после чего письмо и рисование тоже оказываются для него более доступными.

5. Если **ребенок не может правильно рассчитать усилие**, мы используем инструмент, который в зависимости от силы надавливания дает разные отпечатки и позволяет делать чередующиеся узоры (это может быть даже простая палочка или карандаш).

При выравнивании поверхности глины и заглаживании неровностей педагог может комментировать действия ребенка, чтобы помочь ему рассчитать усилие своих рук: «*Что же ты так давишь на лошадку? Ей же больно, ты ее нежно погладь*».

6. *При отсутствии плавности в движениях* помогают примазывание деталей длинными движениями и вытягивание из целого куска, создание закругленных переходов, когда движения пальцев повторяют плавную линию, например изгиб шеи лошадки. Плавные движения используются также при выравнивании поверхности.

7. Если *ребенок не может перенести вес на руки*, полезно раскатывать глину скалкой на полу, стоя на коленях, или на скамье, сидя верхом и положив глину перед собой.

8. Иногда *ребенку трудно выполнять повторяющиеся движения*, например катать колбаски, раскатывать скалкой, равномерно выдавливать орнамент. Тогда может помочь ритмическое сопровождение движений: счет или проговаривание стихов, нужно только подобрать подходящую для конкретного ребенка частоту.

Если ребенок, наоборот, *плохо переключается с одного действия на другое*, мы делаем с ним работу, требующую чередования разных движений. Например, берется толстый лист глины, и ребенок делает на нем рельеф, чередуя разные движения пальцев и инструментов. Один из простых рельефов — это яблоня с яблоками. Ребенок продавливает пальцем дорожку в глине — это ветка дерева, а на ней делает яблоки, втыкая и вынимая деревянную палочку; потом другую ветку с яблоками и т.д. Каждое из этих движений (продавливание дорожек и втыкание палочки) само по себе довольно вязкое и затягивает ребенка, так что он начинает механически повторять его много раз. Добиться того, чтобы ребенок переключался с одного движения на другое, довольно трудно. Вместо яблони можно делать рыбку с узорами на спине или еще что-нибудь.

9. *При нарушении взаимодействия рук* важна лепка двумя руками одновременно. Самое простое — катать глину между ладонями, делая шарик или колбаску. Сложнее одной рукой держать изделие, а другой что-то с ним делать. Еще труднее, когда руки, находясь во взаимодействии, выполняют неодинаковые движения. На занятиях мы постепенно переходим от самых простых упражнений ко все более сложным.

10. *В случае нарушения зрительно-моторной координации* (связи рука–глаз) постепенно осуществляется переход от самых простых действий с опорой на зрение (например, закрепить деталь на правильном месте) к более сложным: вырезать фигуру из листа глины по нанесенному контуру, выложить рисунок тонкими колбасками по уже нарисованным линиям и др.

11. Еще один ряд проблем порожден *нарушениями пространственных представлений*. Бывает, что у ребенка не сформировано правильное *представление о схеме строения человеческого тела*. Ему безразлично, куда прилепить руки, ноги, голову. Иногда он просто игнорирует существование некоторых частей тела (например, ног). Для решения этих проблем нужны разные занятия, в частности сенсорная стимуляция, но некоторые дети уже достаточно подготовлены, чтобы освоить схему тела во время лепки. Когда ребенок разберется в этом, можно обращать внимание на пропорции, а затем на позу.

Зачастую приходится сталкиваться с тем, что у ребенка не сформированы *представления о пространственных характеристиках предметов*. Например, один мальчик лепил деревья и животных плоскими: у деревьев все ветки, а у животных голова, ноги, крылья и хвост были расположены в одной плоскости. В процессе занятий он понял, что можно располагать ветки дерева в разных плоскостях, а затем и другие предметы стал воспроизводить объемными.

Для того чтобы познакомить ребенка с *формой объемных предметов*, мы используем, например, такое упражнение: катается шар величиной с кулак ребенка. Шар можно ощупать. Потом сплющить — получится лепешка. В ней можно проделать дырку, надеть на палец и покатавать, как колесо. Многие дети боятся просовывать палец в дырку, возможно, они не знают, как она устроена. Если сделать дырку пошире, она уже не так пугает.

Для знакомства с *внешней и внутренней поверхностью* можно попросить ребенка покрасить какой-то объемный предмет, например стоящую на турнетке чашку. Тут могут выявиться какие-то интересные особенности пространственного восприятия: может оказаться, что он красит сосуд только внутри, а внешнюю поверхность игнорирует или красит только верхнюю часть. Для того чтобы ребенок понял, что у чашки есть верхний край, разделяющий внутреннюю и внешнюю поверхности, можно попросить его налепить по краю шарики. Если ребенок не попадает на бортик и шарик проваливается внутрь, можно предложить ставить шарики так, чтобы их было видно. Постепенно ребенок понимает, как это делать.

Чтобы ребенок понял, что у сосуда есть внешняя поверхность, можно рисовать или процарапывать на ней линии. Для этого удобно слепить цилиндрическую чашку и поставить ее на турнетку довольно высоко, на уровне глаз ребенка. Потом дать ему в руку металлическую палочку и, начав с верхнего края чашки, попросить вести вниз до конца. Если ребенок не доводит линию до дна, ему можно помочь, продемонстрировав, как внизу палочка ударяется о турнетку и красиво звенит.

12. Если у ребенка есть *проблемы с программированием и контролем*, то стратегией занятий является переход от совместной к самостоятельной

работе, от очень развернутой помощи — к постепенному ее сворачиванию. При этом виды помощи могут быть разными. Перечислим некоторые из них:

- наглядный показ и проговаривание этапов лепки (как перед началом занятий, так и в процессе);
- предварительная запись или зарисовка этих этапов;
- эмоциональный комментарий (например, при сборке домика: «Посмотри, какие щели! Подует холодный ветер, и жильцы замерзнут», — и в следующий раз ребенок уже не забывает замазывать щели);
- работа по образцу (прототипу).

На определенном этапе ребенок уже сможет самостоятельно лепить изделия, аналогичные тем, которые он делал раньше, но при лепке нового изделия ему еще требуется помощь педагога в планировании работы. И не стоит огорчаться, что самостоятельно слепленная вещь мало похожа на ту, которую предполагалось изготовить.

ШВЕЙНАЯ МАСТЕРСКАЯ

Мы познакомились с работой терапевтической гончарной мастерской, а теперь приглашаем вас совершить экскурсию в мир шитья. Несмотря на общие задачи, стоящие перед мастерскими, между ними много различий, определяющихся особенностями каждого ремесла; это отражается даже во внешнем оформлении помещения. Уже при первом взгляде на швейную мастерскую возникает ощущение порядка и домашнего уюта. Мы входим в светлую комнату, посередине которой стоит круглый стол для занятий. Вдоль стен идут неглубокие стеллажи с инструментами и работами. Ткани для шитья убраны в закрытые шкафы, швейные машинки тоже спрятаны в специальные шкафчики. Чистота, порядок и ничего лишнего. Эта комната не располагает к шумным играм и громким разговорам, она сразу настраивает на спокойный рабочий лад.

«Когда ребенок впервые приходит на занятие, мы внимательно изучаем все, что есть в мастерской. Все вещи находятся в определенных местах, и нужно запомнить, что где лежит. У каждого из детей есть свой мешочек, в котором хранится незаконченная на предыдущем занятии работа. В начале занятия ребенок берет свой мешочек, а в конце кладет его на место», — рассказывает педагог Л.В. Шаргородская.

Каковы особенности шитья с точки зрения терапевтических занятий с детьми? Четкая структура этого ремесла служит опорой для ребенка с недостаточной внутренней организацией деятельности, как канва служит основой при вышивании сложных узоров. Научившись строить свою линию поведения в таком четко организованном занятии, ребенок постепенно переносит это умение и на другие виды деятельности (рисование, общение с другими людьми).

В отличие от керамики, в шитье ребенок встречает знакомые предметы: ножницы, пуговицы, утюг. Это элементы его домашнего мира, к которым у ребенка уже сформировано какое-то отношение, позитивное или негативное. Швейное ремесло имеет для детей особую привлекательность, ведь они учатся тому, чем дома занимаются их мамы и бабушки. Материалы, используемые в швейном деле, красивы и приятны на ощупь, знакомят ребенка с различными фактурами и развивают в нем эстетическое чувство. Работа с иглой и ножницами способствует концентрации внимания, точности движений.

Основной педагог, проводящий занятия в швейной мастерской, — Людмила Вячеславовна Шаргородская, к которой мы обращались, собирая материалы для этого раздела.

ЗАДАЧИ // В швейной мастерской решаются в основном те же задачи, что и в керамической: развитие мелкой моторики и зрительно-моторной координации, концентрация внимания, развитие пространственных представлений, организация продуктивной деятельности в целом (см. Приложение 1).

В мастерскую часто приходят дети, которые потенциально ко многому способны, но из-за нарушений волевой сферы не могут реализовать свои возможности. Выстраивая деятельность, мы прежде всего ищем мотивацию, интерес, который позволит ребенку преодолеть барьер эмоционально-волевых трудностей. Здесь мы используем различные уловки: если ребенок не смотрит на стол, мы подключаем слух; если у него слабо развита сенсорика, используем жесткие материалы; если ребенок испытывает особое пристрастие к пуговицам или веревочкам, стараемся включить их в работу. С тем, кто непрерывно разговаривает, мы вначале проигрываем сюжет, а затем включаем его в шитье.

«Например, Андрея удалось заинтересовать происходящим только тогда, когда я включила в занятия тесьму, которая его очень привлекала. Мы пришили забор из тесьмы на ткань. И это сразу дало несколько положительных результатов. Удалось, во-первых, привлечь его внимание, а во-вторых, расширить стереотип, сложившийся у Андрея по отношению к веревочкам. Кстати, довольно часто удается ослабить влечение к предметам, если дать им осмысленную роль на занятиях».

Занятия шитьем очень помогают формированию навыков программирования и контроля, поскольку легко раскладываются на последовательные шаги с четким началом и концом. Обводка выкроек и работа с инструментами (иглой, ножницами) полезны для подготовки руки к письму. Как будет понятно из примеров, мы используем работу в швейной мастерской и для решения других задач, в частности развития речевого общения.

ЕЩЕ ОДНА ЭКСКУРСИЯ // Мы попросили Людмилу Вячеславовну рассказать, какие работы делаются в швейной мастерской. Терапевтические возможности, заложенные в различных швейных операциях, будут подробно обсуждаться ниже, поэтому сейчас мы ограничимся лишь краткими пояснениями.

Начнем с самых простых изделий, которые знакомят ребенка с материалами и помогают формировать первые навыки работы с ними.

А. Цветочки с объемным рисунком из ниток (рис. с.10.) Из картона вырезаем цветок с нечетным количеством лепестков. Ребенок обматывает серединку цветка у основания лепестков толстой нитью, проводя ее поочередно то сверху, то снизу лепестка. Чтобы получить объемный орнамент, достаточно намотать 7–10 слоев. Можно менять нитки, подбирая красивые сочетания цветов. Затем серединка и лепестки украшаются любым способом, соответствующим возможностям ребенка: приклеиваются блестки, нашиваются бусинки, бубенчики и т.п. Получается яркое украшение, которое можно повесить на елку.

Это простое изделие не требует ни особого развития тонкой моторики, ни умения обращаться с инструментами, способствуя в то же время формированию интереса к продуктивной деятельности и развивая координацию движений рук. Основная сложность работы состоит в том, чтобы правильно чередовать стороны. Многим детям трудно поворачивать цветок, держа его одной рукой, а другой в это время наматывать нитку. Здесь может понадобиться помощь педагога.

Для ребенка, который совсем не соглашается заниматься продуктивной деятельностью, эта работа иногда бывает первым шагом к совместному творчеству. Заинтересовавшись ярким цветком, ребенок начинает придерживать рукой нитку, что требует от него минимальных волевых усилий. После этого удается перейти к более сложным действиям. Так было, например, с 14-летней аутичной девочкой, которая вначале все время сидела, отвернувшись и закрыв голову руками, а затем постепенно начала принимать участие в занятиях.

Б. Косичка с узелками (рис. с.1.) На станок для бисера привязывается за середину веревочка длиной около 50 см. Два конца одинаковой длины свободно свисают. Из тканей разной расцветки нарезаются лоскутки (шириной около 3 и длиной около 10 см). Ребенок берет свободные концы веревочки и завязывает узел, закрепляя под ним лоскуток. Каждый новый лоскуток тоже фиксируется узлом, и в результате получается красивая объемная косичка.

Для многих детей завязывание узлов — трудная задача, хотя это умение необходимо не только в шитье, но и в обыденной жизни.

В. Салфеточка с бахромой (рис. с.9.) Эта работа сложнее, в ней больше выбора и возможностей для проявления фантазии. В отличие от двух предыдущих поделок, которые можно использовать лишь как игрушки или елочные украшения, салфеточка — это уже настоящее изделие, подобное тем, которые дети видят у себя дома. Делать такие работы нравится всем детям.

1. Из канвы или подобной ей светлой ткани вырезается квадрат со стороной 15–20 см.

2. С каждой стороны вытягивается по несколько крайних нитей, так что получается бахрома длиной около 1 см.

3. Середина салфеточки украшается.

Здесь возможны разные уровни сложности.

Самый простой вариант — на салфеточку накладывается картонный трафарет, и ребенок закрасивает прорези в нем специальными фломастерами по ткани. Ребенок может чиркать фломастером в любом направлении, все равно получится нужная картинка.

Более сложный вариант — приклеить термоаппликацию с помощью утюга.

Еще более сложный вариант — пришить аппликацию из ткани. Ребенок может выбрать одну из имеющихся у нас в запасе вырезанных фигурок (люди, животные, машины, домики, цветочки) или с помощью педагога вырезать новую. Из ткани с крупным рисунком легко вырезать готовую картинку. Выбранная фигурка:

- приметывается на руках;
- прострачивается на машинке;
- проглаживается утюгом.

Г. Кукла из ниток (рис. с.11.) Эта работа уже достаточно сложная, для нее требуется несколько занятий.

/Заготовка для куклы/

1. Белые вязальные нитки наматываются на картонный прямоугольник длиной 15 см.
2. Моток снимается.
3. Верхняя часть мотка перевязывается такой же ниткой — получается голова.
4. Моток разрезается снизу.
5. Слева и справа отделяется часть ниток для рук.
6. Чтобы сформировать верхнюю часть туловища, кукла обматывается нитью в такой последовательности: вокруг талии, на противоположное плечо, вокруг шеи, затем (перекрещивая нить на груди) опять вокруг талии.
7. Плетутся косички — руки.

/Изготовление одежды; обтяжка головы и ладоней (необязательно)/

1-й ВАРИАНТ. Кукла одевается в платье, сшитое отдельно на машинке (в горловине платья сзади делается разрез). В этом случае голову и ладони куклы можно обтянуть кусочками розового трикотажа и пришить платье к ним. Разрез в платье зашивается и маскируется каким-нибудь украшением.

2-й ВАРИАНТ. На куклу одевается юбка из любой ткани. В качестве пояса можно использовать ленточку или тесьму.

3-й ВАРИАНТ. Делается платье из ярких ниток. Для этого они тоже наматываются на картонку, моток снимается, разрезается снизу и надевается на плечи куклы. Чтобы платье держалось, его незаметно пришивают к верхней части туловища.

/Оформление головы/

8. Глаза, нос и рот рисуют фломастерами или глаза делают из бусинок, а нос и рот вышивают (мы не вышиваем глаза, так как это пугает многих детей).

9. Волосы можно сделать из пряжи другого цвета. Для этого мы прошиваем верхнюю часть головы, оставляя большие петли, которые потом разрезаются. Другой вариант — волосы делаются из непряденой шерсти, которая прикладывается к голове и пришивается в нескольких местах.

Д. Общие работы. Хотя в швейной мастерской сейчас нет групповых занятий, мы все же стараемся дать детям почувствовать, что они принимают участие в совместном творчестве, выполняя большую и интересную работу. В середине года каждый ребенок делает елочную игрушку (обычно это фигурки, выполненные в лоскутной технике), а затем они вешаются на новогоднюю елку. В конце года все дети при-

нимают участие в общей (так называемой выпускной) работе. Это может быть сложное панно, изображающее знакомую сказку с персонажами, прикрепляющимися при помощи липучки. Когда работа готова, мы ходим с ней по всем группам и показываем спектакль.

В прошлом году мы сшили большую книгу про Колобка (рис. с.2.–с.7.), каждая страница которой выполнена в лоскутной технике, а сам Колобок может перемещаться (на липучке) по всей книге. Общая работа дает всем детям возможность почувствовать важность своего вклада, каким бы маленьким он ни был. Кто-то может почти самостоятельно сшить волка или поросенка, а другой только пришить к фону траву, однако и его участие необходимо для получения общего результата.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ // Прежде всего, нужно правильно определить роль педагога, установить *сотрудничество* ребенка и взрослого. Педагог не просто учит, а предлагает вместе сделать что-то интересующее ребенка. Важная терапевтическая задача — не делать за ребенка то, что он уже научился делать сам, но помогать в тех ситуациях, когда он действительно не может справиться. Большую роль играет прочный эмоциональный контакт, доверительные отношения между ребенком и педагогом.

Поскольку занятие в мастерской состоит из многих этапов, можно практически всегда построить работу так, чтобы сконцентрироваться на решении конкретных коррекционных задач.

Важно правильно спланировать последовательность и продолжительность отдельных этапов внутри одного занятия. В зависимости от желания и возможностей ребенка на занятии сменяются разные виды деятельности (например, ткачество, шитье вручную и шитье на машинке). Это помогает поддерживать интерес ребенка на протяжении всего занятия, правильно дозировать нагрузку. В качестве ритмической основы для организации действия мы часто используем знакомые ребенку стихи и песенки. Первые занятия планируются таким образом, чтобы в конце получить готовое изделие, и только постепенно работа начинает выполняться поэтапно.

Мы стараемся выстраивать занятие так, чтобы недостаточность внутренней организации ребенка мог возместить извне.

«Когда к нам пришел 6-летний Слава А., то ни о какой совместной деятельности речи вообще не шло. Слава бродил по мастерской, ни к чему не притрагивался, а все мои попытки обратить его внимание на конкретные предметы встречал криком. Постепенно удалось заметить,

что его привлекает желтая коробка из-под чая. Мы начали вместе рассматривать и другие коробки. Потом стало понятно, что одной из основных причин отказа Славы от взаимодействия с внешним миром является очень плохое понимание речи, и это вызывает множество страхов. Впоследствии у нас выстроилась четкая схема проведения занятий, которая повторялась из раза в раз: проводим карандашом линию, отрезаем ножницами ткань, шьем вручную, шьем на машинке. Получив опору для понимания происходящего, Слава перестал бояться и начал работать с удовольствием».

Для того чтобы помочь ребенку сориентироваться в организации занятия, существует много различных приемов. Очень помогает использование карточек, на которых нарисованы нитки, ножницы, иголка, швейная машина и другие инструменты, нужные в ходе занятий. Карточки выкладываются в последовательности, которая соответствует выполняемым операциям. Ребенок может это сделать самостоятельно или при помощи педагога. Цель и способ работы с карточками зависят от индивидуальных проблем: для ребенка с недостаточностью планирования — это опора при выстраивании своих действий, для ребенка с плохим пониманием обращенной речи — возможность разобраться в ситуации.

Очень важно правильно подобрать удобные для работы инструменты. Некоторые дети очень боятся уколоться иголкой, тогда на первых занятиях лучше взять пластмассовую иглу. Чаще всего мы используем металлические иголки с большим ушком. Во-первых, такое ушко хорошо заметно, во-вторых, мало кто из детей может вставить нитку в иголку с маленьким ушком.

Ножницы — очень сложный инструмент для детей. Мы не пользуемся ножницами с двумя маленькими колечками для большого и указательного пальцев, так как их движение труднее контролировать и, следовательно, они не дают ребенку правильных ощущений от работы инструмента. Гораздо удобнее ножницы, где в одно колечко вставляется большой палец, а в другое — указательный и средний вместе (а иногда также безымянный и мизинец). Режущие части ножниц обязательно должны быть острыми.

Существует довольно много инструментов, которые позволяют упростить сложные для ребенка операции. У нас есть кривые иголки, которые облегчают движения кисти руки, специальные ножницы для левшей, самораскрывающиеся ножницы, ножницы с четырьмя колечками (взрослый вставляет пальцы в дополнительную пару колечек и помогает ребенку управлять инструментом). Важно правильно оценить необходимость применения таких инструментов. Мы пришли к выводу, что лучше максимально помогать овладению

обычными инструментами, чем использовать специальные, поскольку часто после «упрощенных» инструментов ребенок отказывается пользоваться обычными, хотя вполне может это сделать.

Первые несколько занятий — диагностические. Сначала мы стараемся оценить опыт, навыки и проблемы ребенка, используя для этого определенные виды деятельности. В дальнейшем первые наблюдения дополняются и уточняются (а, возможно, и изменяются).

Нанизывание бус/ В нашей мастерской четыре набора бус. Во-первых, большие деревянные, ярко окрашенные бусины ($\varnothing \approx 2$ см, отверстие $\varnothing 0,5$ см), которые надеваются на проволоку или на большую спицу.

Второй комплект — бусины ($\varnothing \approx 2$ см, отверстие $\varnothing 0,5$ см) и иголка из пластмассы.

Третий комплект — небольшие бусины (разноцветные пластмассовые трубочки одинакового размера: $\varnothing \approx 0,5$ см, длина 0,5 см) и металлическая иголка. Эти бусы продаются в наборах для термоапликации, но мы используем их просто для нанизывания.

Четвертый комплект — небольшие бусы неправильной формы из природного камня и металлическая иголка.

Нанизывание бусин требует от ребенка сохранения определенного положения обеих рук одновременно, умения точно целиться и выполнять подряд несколько разных действий. Для того, чтобы нанизать бусину на проволоку, нужно правильно взять оба эти предмета, попасть проволокой в отверстие, протолкнуть ее туда, перехватить проволоку и бусину и, наконец, довести бусину до конца нити.

Это занятие позволяет оценить уровень развития мелкой моторики и зрительно-моторной координации, взаимодействие двух рук, умение концентрировать и удерживать внимание, сформированность функций программирования и контроля.

Работа с ножницами/ Поскольку ножницы — это один из основных инструментов в нашей мастерской, то всегда полезно оценить уровень владения ими. Если у ребенка совсем нет опыта работы с ножницами, удобно начать с разрезания нитки. Педагог помогает ребенку сконцентрироваться на поставленной задаче, добиваясь, чтобы он сам свел лезвия ножниц и сопоставил свое действие с результатом — разрезанной ниткой. Разводить ножницы на этом этапе лучше вместе с ребенком, максимально помогая ему.

Дальнейшее обучение работе с ножницами мы делим на несколько этапов, добиваясь успешного выполнения заданий на каждом из них.

/1-й этап. Разрезание ниток, узких ленточек и т.п. /

Многим детям нравится такое занятие: на ткани делается надрез, потом ткань разрывается руками (из получившихся полосок можно сплести кошечку и сделать из нее коврик). Обычно именно этот этап является решающим в овладении ножницами; у ребенка возникает ощущение, что он справился с таким неудобным инструментом, и это огромный стимул для дальнейшей работы.

/2-й этап. Режем по прямой линии /

Прямую линию проводит по линейке сам ребенок. Именно на этом этапе он учится не только осуществлению самого движения, но и контролю за его выполнением.

/3-й этап. Режем по кривой /

Сначала режем по незначительно изогнутым линиям, потом скругляем углы прямоугольных фигур. После этого вырезаем криволинейные формы.

Когда контакт с ребенком уже установлен, мы постепенно включаем в занятия систему проб, разработанную в Центре специалистом по двигательному развитию детей Л.М. Зельдиным¹. Эта система представляет собой набор действий, из которых построены элементарные операции различных древних ремесел, в том числе и шитья. Данный набор проб оказался полезным и как система упражнений, подготавливающих ребенка к продуктивной деятельности. И в том, и в другом случае ситуация, в которой ребенку предлагаются задания, выстраивается следующим образом:

— деятельность должна быть осмысленной для ребенка (например, нужно скатать коврик, чтобы освободить стол для следующего занятия);

— получаемые ощущения должны быть достаточно сильными и зависеть от производимых действий (так, ощущения при скатывании шершавого коврика зависят от места приложения силы и от степени нажима);

— ребенок должен иметь возможность увидеть и оценить результат. Если во время выполнения действия допущены ошибки, педагогу должно быть понятно, из-за чего именно они произошли (например, коврик не скатывается в трубочку, а едет по столу — значит, ребенок слишком сильно на него давит);

— должна быть возможность скорректировать действие (т.е. правильное выполнение должно быть доступно ребенку).

Упражнения расположены соответственно переходу от базовых двигательных и координаторных механизмов к более сложным.

¹ Система проб приводится с необходимыми пояснениями Л.М. Зельдина.

/1. Упражнение «скатать коврик двумя руками»/

Ребенок катит по горизонтальной плоскости цилиндр \varnothing 2–3 см, положив на него сверху две ладони. Мы используем в качестве цилиндра толстый шерстяной коврик, который ребенок скатывает в трубочку.

При правильной организации действие выполняется прямыми руками за счет синхронизации работы тазобедренного и плечевого суставов. Для успешного выполнения упражнения требуется хорошая общая тоническая регуляция, в частности, мышц предплечья и кисти, ведь точка давления на коврик перемещается по ладони в то время, когда ребенок его катит.

/2. Упражнение «передвинуть крышку»/

Нужна достаточно большая плоская круглая крышка, которую ребенок мог бы взять, растопырив пальцы (развернутой ладонью). Держа крышку таким образом, нужно двигать ее по столу. Можно устроить игру, в которой требуется накрыть небольшой предмет и переместить его, — в этом случае ребенок уже пользуется крышкой как инструментом.

В этом упражнении используется достаточно простой захват, который, однако, сложнее, чем привычное всем детям хватание за палку и захват предмета в кулак. Чтобы удержать крышку, ребенок должен совершить целенаправленное движение (все пальцы направлены к центру крышки, причем большой палец противопоставлен остальным). Если такое действие пока недоступно ребенку, можно для начала накрывать ладонью и двигать по столу глубокое блюдо или половинку пластмассового шарика — здесь можно обойтись без противопоставления пальцев.

/3. Упражнение «взять бусину»/

Постепенно уменьшая захватываемый объект, можно брать шишки, грецкие орехи и, наконец, захватить в щепоть мелкий предмет — бусину $\varnothing \approx 1$ см. Можно переключать бусины из кучки на столе в коробочку.

Отрабатываемый в этом упражнении навык необходим для письма.

/4. Упражнение «переместить спицу»/

В этом упражнении ребенок использует освоенный ранее захват в щепоть, а также приобретенные в *упражнении 1* навыки плече-тазовой координации для совершения более сложных действий.

На столе на расстоянии вытянутой руки от ребенка сложены спицы $\varnothing 0,5$ см. Перед ребенком параллельно спицам стоит узкая коробочка. Задание состоит в том, чтобы брать каждую спицу двумя руками и переключать ее со стола в коробочку.

Это упражнение требует симметричного движения двух рук. Часто оказывается, что одна рука отстает, в таком случае следует добиться, чтобы более «быстрая» рука двигалась вместе с отстающей, а не опережала ее. Только построив таким образом симметричное движение, можно затем стремиться к прогрессу отстающей стороны. Упражнение требует высокой точности действия, поэтому может вызывать трудности.

/5. Упражнение «закрыть банку»/

В этом упражнении предметы, предлагаемые ребенку, должны определять завинчивающее движение. Это может быть банка $\varnothing \approx 10$ см с крышкой, завинчивающейся не меньше, чем на полоборота. Действие выполняется на весу — ребенок одной рукой держит дно банки, а другой — крышку, и вращающим движением обеих рук открывает и закрывает ее.

Упражнение требует согласованности сгибания-разгибания плечевых и локтевых суставов с пронацией-супинацией в предплечьях.

/6. Упражнение «придвинуть к себе пуговицу»/

На столе на расстоянии 2–3 см друг от друга лежат разные пуговицы. Ребенок указательным пальцем придвигает к себе пуговицы по одной, стараясь при этом не задеть остальные. Критерием успешности может служить сложность пути, по которому ребенок способен провести пуговицу, не отрывая от нее палец (в идеале должна получаться траектория, подобная пути лыжника во время слалома).

Упражнение учит согласовывать свои действия с окружающей обстановкой. Двигая одну пуговицу, ребенок должен смотреть не на нее, а на лежащие рядом с ней.

/7. Упражнение «выбор бусин на ощупь»/

В небольшой непрозрачный мешочек кладутся разные бусины. Чтобы собрать бусы, ребенок на ощупь находит и достает из мешка бусинки заданной формы. Возможны разные способы предъявления образца — на ощупь, зрительно или по описанию («Теперь достань мне шершавую продолговатую бусину»).

Цель упражнения — научиться на ощупь оценивать форму и фактуру предметов, что способствует развитию внутрикистевой координации.

/8. Упражнение «неправильная мозаика»/

Это упражнение напоминает выкладывание обычной мозаики, только ее элементы могут быть самой разной неправильной формы. Лучше всего сделать их из глины на небольшой деревянной ножке. Из таких фигурок можно

составлять всевозможные рисунки, например втыкая их в толстый слой пластилина. Упражнение развивает способность к композиции и дает возможность использовать весь набор координаций, необходимых для точной ручной деятельности.

Мы повторяем каждое упражнение, пока ребенок не освоит его, а затем стараемся автоматизировать полученное действие, включая его в выполнение более общей задачи. На этом этапе можно попросить ребенка не просто придвигать к себе пуговицы, а выбирать только красные, чтобы пришить цветочки на лоскутное панно. Можно во время работы обсуждать, что мы будем делать дальше — это тоже отвлекает внимание от непосредственно выполняемого действия. Естественно, что техника при этом сначала ухудшается, но затем восстанавливается уже на новом уровне — теперь ребенок хорошо владеет освоенным навыком, может управлять им и использовать для разных целей.

На практике мы не предлагаем детям выполнять упражнения специально, а незаметно включаем их в занятия. Например, ребенок нанизывает бусы, доставая их из мешочка (*упражнение 7*), затем убирает спицы в коробочку (*упражнение 4*), а бусины — в банку с завинчивающейся крышкой (*упражнение 5*). У детей с тяжелыми нарушениями развития и плохой координацией не всегда удается достичь автоматизации навыков. Однако успешное выполнение даже отдельных упражнений влияет на уровень координации и дает ребенку важный опыт предметной деятельности, расширяя возможности его взаимодействия с внешним миром.

РЕШЕНИЕ КОНКРЕТНЫХ ЗАДАЧ // Формирование продуктивной деятельности / Существенная часть работы в швейной мастерской направлена на то, чтобы обучить ребенка какой-нибудь продуктивной деятельности, ведь для многих детей с нарушениями развития это является серьезной проблемой. Часто бывает, что на первом занятии ребенок совсем ничего не берет в руки или использует предметы только для стереотипных игр (вертит в руках карандаш, трясет ленточки и т.п.). Иногда при хорошем понимании речи и нормальной моторике ребенок не может выполнить самые простые инструкции, например просьбу взять лежащую перед ним пуговицу или ножницы. Возможно, у него не хватает волевого усилия даже для такого простого действия или ему мешает страх соприкосновения с незнакомым предметом. Ребенок может испытывать аналогичные трудности и в реализации своих собственных намерений.

Чтобы ребенок начал что-то делать руками, мы стараемся вовлечь его в занятие, заинтересовав происходящим. Кого-то может увлечь сюжет картин-

ки, которую мы пришиваем, а кого-то фактура ткани; некоторым детям очень хочется получить готовое изделие, и это помогает им преодолеть волевой барьер. Мы стараемся не фиксировать внимание ребенка на сложном для него моменте, так что часто он и сам не замечает, как взял ножницы и включился в работу.

«Девочка Лена (8 лет) отказывалась от участия в любой деятельности, выражая свое нежелание криком. Выяснилось, что единственное слово, которое Лена говорит, это «ба» — барашек. Увидев нарисованного на ткани барашка, она очень обрадовалась, и нам вместе удалось вырезать его и пришить на зеленую травку («накормить барашка»).

Аналогичный случай был с Володей. Он смог взять в руки иголку только тогда, когда мы стали пришивать поезд, так как это был его любимый предмет и одно из немногих слов, которые он умел произносить. Потом ему понравились пуговицы, и мы смогли пришить к поезду колеса».

Когда удается нащупать несколько таких интересующих ребенка моментов, его возможности взаимодействия с предметным миром настолько расширяются, что он может согласиться и на новую, незнакомую, деятельность.

Управление инструментом требует больших волевых усилий, чем управление своей рукой. Работая с ножницами или иглой, человек учитывает особенности конструкции инструмента, свойства материала, его реакцию на приложение силы. Иголку надо держать крепко, чтобы она не выскользнула, и в то же время свободно, чтобы легко перехватить ее; ножницы надо сводить достаточно сильно и вместе с тем плавно. Заметим, что навыки использования инструментов, приобретенные в швейной мастерской, имеют особую ценность, ведь все они нужны в повседневной жизни.

«Еще один пример. Саша, 5 лет. Вначале занятие продолжалось только 15 минут. Вся деятельность сводилась к стереотипной игре с продолговатыми предметами. Речью не пользовался ни активно, ни пассивно. Не умел пользоваться ножницами, иглой, не рисовал. Серьезные проблемы с удержанием внимания, скользкий взгляд. Саша был плохо знаком со свойствами окружавших его предметов: иголки не боялся и не понимал, чем укололся. Во время занятий вскакивал, не садился обратно по моей просьбе, нужно было взять за руку и усадить.

Увлечь Сашу работой в мастерской удалось далеко не сразу. Вначале мы взяли пластмассовые спицы (входившие в круг его интересов как длинные предметы) и стали нанизывать на них деревянные бусины с большим отверстием. Когда все бусины были надеты, Саше очень по-

нравилось с грохотом сбрасывать их обратно в коробку. В следующий раз мы нанизывали те же бусы на длинную пластмассовую иголку. После этого у Саши появился некоторый интерес к происходящему в мастерской: кроме нанизывания бус, он согласился вытягивать нитку из салфеточки, чтобы сделать бахрому (здесь я тоже использовала его пристрастие к длинным предметам). В следующий раз мы начали осваивать ножницы, чтобы отрезать кусок ткани для салфеточки. Результат работы на этом этапе Сашу еще не интересовал. Он делал трудные операции — резал ножницами и выдергивал нитку, но потом мог с этой ниткой играть, и ради этого готов был приложить волевое усилие.

После этого мы попробовали шить на швейной машинке, и тут Саша полностью включился в работу. Он правильно действовал руками, нажимал ногой на педаль, реагировал на команду «стоп» (до этого он вообще не ориентировался на речь). Саша очень полюбил шить на машинке, расстраивался, если занятие по каким-то причинам отменялось, научился заниматься 30 минут не отвлекаясь. Для разрядки и отдыха мы включаем в занятие игры: «Ладушки» и «Щекоталки»¹. «Ладушки» полезны еще и тем, что тренируют волевое усилие, помогают ребенку почувствовать свои руки. За год совместной работы разных специалистов у Саши заметно улучшилось понимание речи, возникла ориентация на речевое общение. Появились собственные вокализации, первые отдельные слова («будем», «играть», «бу» — жук, «шить»).

Зрительно-моторная координация у Саши слабая. Старается все делать одной рукой, но при необходимости подключает и вторую. Немного научился резать ножницами — отрезает нитки сам, режет по прямой с помощью педагога. Саша пока еще не может сам выстроить последовательность действий, его все время нужно направлять. Больше всего Сашу интересует общение, он много смеется, хочет играть. Иногда пытается объясниться словами, но чаще жестами.

В дальнейшие задачи входит развитие речи и планирование собственной деятельности (и то и другое с использованием карточек); формирование реципрокных движений; работа с координацией движений».

¹ Это игры под детские стихи с простыми движениями, заканчивающимися щекотанием. Например:

Первым полз папаша-жук,/вслед за ним жучиха-мама,/вслед за ней жучата-детки/разбежались по всей ветке.

(1-я строчка — щекочем одну руку, 2-я — другую, 3-я и 4-я — щекочем всего ребенка).

Развитие речевого взаимодействия / Почему, рассказывая о швейной мастерской, мы вдруг говорим о развитии речи? Казалось бы, этим уместнее заниматься со специалистом-логопедом. Однако здесь имеется в виду нечто иное. Мы много раз говорили о том, что основной терапевтической целью использования ремесла является формирование продуктивной деятельности, т.е. способности проявить себя через создание какого-то изделия. Параллельно с этим ребенок осваивает и другие социально значимые способы проявления себя, один из которых — речевое взаимодействие с другими людьми.

Эмоциональный контакт с ребенком позволяет педагогу во время совместной деятельности неявно обращать внимание на разные стороны его развития, в том числе и на речь. Если прямо направленные на формирование речи занятия могут вызывать у ребенка боязнь неуспеха и негативизм, то во время шитья он заинтересован работой, раскрепощен и не ориентирован на какие-либо проверки с этой стороны. Именно такая обстановка часто бывает полезной для свободного, ненарочитого использования слов. Конечно, точно так же можно заниматься речью во время игры или на музыкальных занятиях, все зависит от того, какие цели ставит перед собой педагог и на что направлено его внимание. Опыт Л.В. Шаргородской показывает, что если во время занятий шитьем использовать каждую возможность для речевого общения с ребенком, то он начинает более активно пользоваться речью.

Что именно можно делать в швейной мастерской для развития речи?

«Когда ребенок не может с чем-то справиться сам,— рассказывает Людмила Вячеславовна,— я говорю ему: *«Попроси, я тебе помогу, если не получается»*. Некоторым детям можно предложить: скажи *«Помоги»*, и после этого сделать паузу, ожидая просьбы в доступной форме, но не акцентируя на этом внимание.

На карточках, которые мы используем, есть подписи, и я всегда проношу их вслух. Если у ребенка проблемы с пониманием речи, я специально использую четкие, краткие и однообразные инструкции типа *«Возьми нитки»*, *«Шей»*, *«Режь»*.

Например, Дима в мастерской сидел, погруженный в свои стереотипные игры и совсем не обращал внимания на происходящее. Вначале я делала всю работу его рукой. Сейчас приблизительно к середине занятия он начинает прислушиваться и уже может сам выполнять очень простые инструкции, которые повторяются из раза в раз и подкрепляются жестами или картинками. Мы постепенно убираем все дополнительные опоры, чтобы осталась ориентация только на речь, хотя ее использование на занятии никак не акцентируется».

Ручная деятельность может использоваться также для выстраивания системы понятий, неразрывно связанной с развитием речи. Например, один ребенок на просьбу взять нитки всегда берет синюю катушку. Значит, он когда-то связал ее со словом «нитки», а общее представления о том, что это такое, у него не сформировалось. Тогда ему предлагаются на выбор нитки, среди которых нет синих. Ребенок постепенно поймет, что нитки могут быть разного цвета, и выделит другие общие для них признаки.

Формирование зрительно-пространственных представлений / Расскажем подробнее об этих занятиях.¹

Занятия в швейной мастерской охватывают разные стороны формирования пространственных представлений, необходимые для подготовки к обучению. Работа в мастерской отличается от других видов деятельности, таких как чтение или письмо, тем, что ребенку приходится практически видоизменять предметные и пространственные свойства материальных тел, что активизирует весь процесс пространственного восприятия. Эти занятия включают все тело ребенка в систему пространственной ориентировки. Немаловажно при этом, что кинестезия рабочих движений связана с активным осязанием, играющим важную роль в познании пространственных свойств предметов.

Прежде, чем ребенок сумеет изобразить взаимное расположение предметов или линий на рисунке и в письме, ему нужно накопить опыт непосредственного чувственного освоения пространства путем предметных действий в процессе ручного труда. Взаимосвязь в развитии обоих видов деятельности является необходимым условием правильной пространственной ориентации.

При коррекции пространственных представлений учитывается последовательность формирования соответствующих психических структур², а также особенности развития и компенсаторные возможности ребенка. Так, например, детям с задержкой психического развития наглядные, практические задания на пространственный анализ выполнить намного легче, чем задания, требующие понимания и использования речи. Поспешное введение пространственной терминологии в тот период, когда ребенок еще не осознал свой практический опыт, приводит к тому, что слово усваивается формально и не помогает ребенку в его деятельности.

¹ Текст взят из дипломной работы Л.В. Шаргородской «Коррекция пространственных представлений у детей на занятиях ручной деятельностью».

² См. об этом: Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии (Методические рекомендации к нейропсихологической диагностике).— М., 1997.

Любое занятие в мастерской затрагивает зрительно-моторную координацию, мелкую и крупную моторику, тактильную чувствительность, что также влияет на развитие пространственных представлений у ребенка.

В своей практике мы опираемся на методику, предложенную сотрудниками Центра.¹ В соответствии с ней, работу по формированию пространственных представлений можно разделить на три основных этапа.

На *первом этапе* наша цель — *дать почувствовать ребенку, что мир вокруг него существует объективно и что он сам занимает в этом мире и в этом пространстве определенное место*. В то же время формируется умение использовать свое тело в качестве эталона, обладающего пространственными и временными характеристиками.

Сначала мы действуем только в ближнем пространстве, ограничиваясь поверхностью стола, на котором разложены инструменты и материалы. Ребенку волей-неволей приходится разобраться в его организации. Задача педагога — следить за тем, чтобы у каждой вещи на столе было свое место, и помогать ребенку фиксировать все происходящие изменения.

Затем мы постепенно переходим к дальнему пространству — освоению комнаты, в которой проходит занятие. Определить момент, когда можно сделать такой переход, легко, так как ребенок однажды сам вызывается принести нужную для работы вещь. Интересно, что практически для всех детей важно вернуться именно на свое место за столом. Многим нравится искать по указанию взрослого предметы на полках стеллажей. Сначала поиски осуществляются при активной помощи педагога, а затем — самостоятельно. При этом используются указания «вверху-внизу», «справа-слева», «на верхней полке» и др.

Иногда именно это занятие вызывает у ребенка интерес к мастерской.

«Например, Слава А. вначале с плачем ходил по комнате и ни до чего не дотрагивался. Все попытки усадить его за стол и занять какой-то работой были неудачными, но выяснилось, что дома он любит убирать разные вещи. Тогда и на занятиях мы стали раскладывать все по местам, и Слава с удовольствием участвовал в этой понятной для него деятельности. При этом мы использовали пространственные термины («в ящик», «из ящика»), постепенно переходя от совместной дея-

¹ Методика изложена в статье *Цыганок А.А., Гордон Е.Б.* «Коррекция пространственных представлений у детей» // Сборник «Особый ребенок: исследования и опыт помощи». — М.: Центр лечебной педагогики, 1999, вып. 2, с. 101–109.

тельности к инструкции, вначале подкрепленной жестом, а потом чисто словесной. В данном случае освоение пространства мастерской не только помогло формированию пространственных представлений, но и послужило опорой для построения дальнейших занятий шитьем».

На этом же этапе мы работаем с асимметрией пространства и асимметрией собственного тела. Практически со всеми детьми нужно много заниматься понятиями «право-лево». Часто бывает, что ребенок игнорирует одну из сторон или, употребляя слова «правый» и «левый», не использует эти понятия в практической деятельности.

Очень хороши для решения таких проблем занятия на ткацком станке и плетение косичек из кусочков ткани. Эффективной также является работа в пространстве листа, в частности занятие так называемой нитяной графикой. На этой технике остановимся подробнее, поскольку она дает очень хорошие результаты.

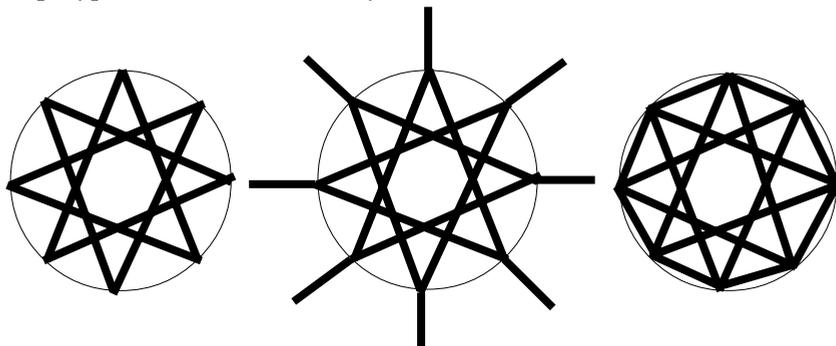
Нитяная графика, или изонить, — это графический рисунок, выполненный нитями на твердом фоне (рис. с.8.). В качестве основания мы берем обычно картон или бархатную бумагу, а для выполнения самого рисунка подходят нити различного цвета и назначения (швейные, мулине, ирис).

В листе картона прокальваются дырочки (обычно по контуру какой-то геометрической фигуры), и ребенок шьет, соединяя их между собой в определенном порядке по указанию педагога. Лист может располагаться вертикально (в разных плоскостях) или горизонтально. Ребенок при этом учится определять и удерживать заданное направление. Это занятие обычно нравится детям своей простой техникой, которая позволяет создавать яркие и красивые рисунки.

Хотя в занятиях нитяной графикой задействованы только движения руки в плоскости листа, они помогают и освоению дальнего пространства. Дело в том, что для рисунков выбираются формы и движения, отражающие взаимодействие человека с его окружением. Каждое движение связано для нас с определенным переживанием, и ребенку часто требуются время и практика, чтобы привыкнуть к нему. Мы используем в этих занятиях последовательность, предложенную Л.М. Зельдиным.

Начинаем с центрально-симметричных фигур типа звездочек и снежинок. Середина у такой фигуры не отмечена, но подразумевается; рисунок четко делится на центральную часть и периферию. Переходя от одной вершины звездочки к другой, ребенок как бы нецеленаправленно приближается к центру, а затем удаляется от него.

На следующем этапе в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка можно использовать фигуру звезды, ограниченной замкнутым контуром, или фигуры типа «солнышко с лучами».

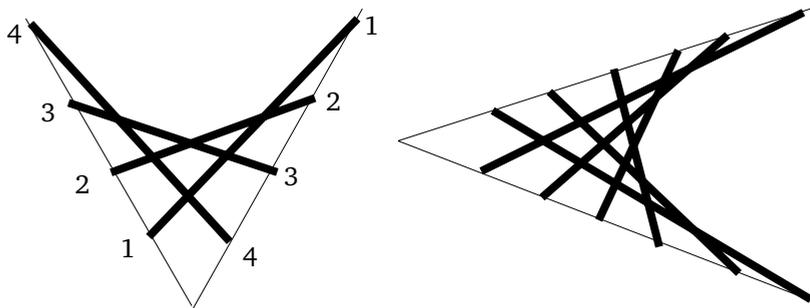


Первый вариант подходит для детей, индивидуальное пространство которых не выделено из общего. Такой ребенок не чувствует дистанции, ему трудно сосредоточиться на одном занятии, при движении он плохо осознает границы и расстояния, как бы растворяясь в окружающем. С таким ребенком хорошо сначала вышить звезду («полетать» вместе с ним), а затем продолжить шить по контуру.

Вторая фигура подходит для замкнутых детей, которые боятся выйти из своего мира и с трудом осваивают новое пространство. С ними можно шить внутри замкнутого контура, а затем выходить за его границы, делая лучи.

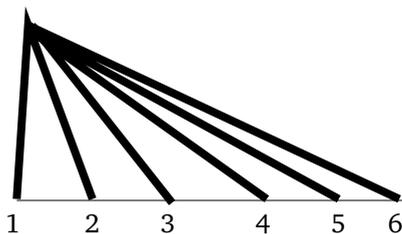
После этого можно вводить осевую симметрию.

Мы начинаем с вертикальной оси, вышивая лучи по такой схеме:

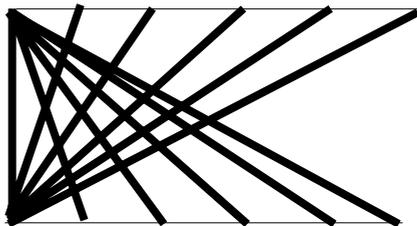


Затем можно поменять ось симметрии на горизонтальную.

Теперь уже можно задать направление:



После этого мы получаем встречное движение:



Освоенные ребенком ощущения, подкрепленные предметными действиями, дают ему важный опыт применения волевых усилий, который он впоследствии может использовать и в контроле за собственным поведением. Ребенок осваивает не только движения в разных направлениях, но и целенаправленные действия в целом.

«Когда мы начали заниматься с Юлей (8 лет), ей было абсолютно все равно, в какое место ткани втыкать иглолку. Она не могла сосредоточиться на работе, кроме того, пространственные проблемы мешали ей удержать направление движения. Вдруг оказалось, что она очень легко может вышить на картоне звездочку (см. выше). По-видимому, это занятие соответствовало Юлиному внутреннему состоянию: движение, которое каждый раз проходит около центра, но не попадает в него, подобно деятельности, при которой человеку трудно остановиться на одном предмете, он все время отвлекается и удаляется от него, а потом приближается вновь. После этого Юля смогла вышить звездочку с отмеченным центром. Занятия нитяной графикой способствовали как развитию пространственных представлений, так и способности сосредоточиваться на работе. В частности, Юля перестала терять направление при шитье, научилась лучше удерживать иглолку».

Шитье вручную требует уже достаточно хорошей пространственной ориентации. Кроме необходимости определять и удерживать направление и расстояние ребенку приходится вкалывать иглу поочередно с одной и с другой стороны ткани. При пришивании пуговиц или панно к тому же нужно выполнять часть операций на изнаночной стороне. Ребенок должен вычислить, где нужно сделать очередной прокол иглой, чтобы попасть в нужное место. Для облегчения задачи можно прощупать пуговицу пальцами; панно мы часто пришиваем на тонкую ткань, чтобы контур просвечивал с изнанки.

На втором этапе у ребенка формируется *представление о том, что целостная картина пространства состоит из отдельных фрагментов, расположенных в определенном порядке.*

В это время мы начинаем активно заниматься лоскутной техникой. Сначала можно предложить ребенку сшить лоскутные панно, похожие на рисунки (рис. с.11.). Затем мы постепенно переходим к композициям, в основе которых лежат геометрические фигуры. Это развивает у ребенка способность к анализу и обобщенное восприятие формы, умение выделять аналогичную форму в окружающих предметах, сопоставлять формы реальных предметов с геометрическими.

После освоения плоскости можно перейти к объемным, трехмерным работам, т.е. к шитью по выкройке мягких игрушек. Реально мало кто на этом этапе может понять, как из множества плоских деталей получается объемная фигурка. Поэтому обычно мы шьем игрушки из двух одинаковых деталей с небольшой набивкой, придающей им объем, а затем пришиваем или приклеиваем мелкие детали — нос, глаза, хвост, бантик.

Третий этап — формирование автоматизированных рядов. Можно использовать знакомую детям работу с бусами, усложняя алгоритм — набирать последовательно уменьшающиеся или увеличивающиеся бусинки, собирать бусы определенного рисунка.

После этого можно учить ребенка производить измерения, ведь в основе умения пользоваться сантиметром и линейкой лежит освоение числовой последовательности. Измерения помогают осваивать пространство, но в то же время, чтобы узнать расстояние, нужно уже иметь некоторые представления о взаимном расположении предметов. Чем больше ребенок опирается на пространственные представления, тем быстрее и точнее будут его измерения.

Еще одно полезное занятие на этом этапе — работа с бисером. У этой техники есть некоторые ограничения, так как ее могут освоить только дети с хорошей мелкой моторикой и зрительно-моторной координацией. Можно де-

лать небольшие фигурки, нанизывая бисер на проволоку. Ребенок должен следить за количеством рядов и бисеринок в каждом ряду.

На практике не всегда удается четко отграничить один этап от другого. Так, например, может понадобиться что-нибудь измерить и на втором этапе. Кроме того, во всех видах деятельности ребенку приходится наблюдать за предметами, выделять в них пространственные признаки и отношения, устанавливать между ними сходство и различие, обобщать их по схожести пространственных признаков и словесно обозначать.

Работа со страхами/ В заключение скажем несколько слов еще об одном необычном аспекте занятий в швейной мастерской, а именно о работе с детскими страхами. Как известно, страхи — одно из главных препятствий в развитии детей с аутизмом и другими нарушениями. Наряду с генерализованной тревогой и боязнью неопасных вещей (выключателей, вентиляционных решеток и т.п.) часто бывает, что боязнь бытовых предметов, действительно требующих осторожного обращения, принимает неадекватные формы. Например, ребенок боится входить в комнату, в которой находится утюг, или не боится утюга, но боится горячей проглаженной ткани. В нашей мастерской много опасных вещей: иголки, ножницы, распарыватель, утюг, швейная машинка. Эти вещи есть у детей дома, и рано или поздно ребенок с ними столкнется. На занятиях дети учатся распознавать реальную опасность и правильно обращаться с инструментами.

Отсутствие страха перед опасными предметами связано, как правило, с недостатком опыта. В таких случаях приходится проводить специальную работу для приобретения этого опыта, чтобы в дальнейшем избежать серьезных неприятностей. Так, если ребенок не боится иголки и пытается запихнуть ее в рот, лучше несильно, но чувствительно уколоть ему руку.

Таким образом, занятия в швейной мастерской помогают перевести некоторые страхи из воображаемой плоскости в реальную и сформировать необходимые навыки обращения с опасными инструментами.

Часть 2 / предпрофессиональные мастерские

НУЖНА ЛИ ЛЮДЯМ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИЯ И РАБОТА?

Со словом «инвалид» в первую очередь ассоциируется право *не трудиться*, а жить на иждивении общества. Что же такого важного и ценного в труде, что мы прикладываем специальные усилия, обучая ремеслу людей, как бы не приспособленных к работе?¹

Многие мыслители считали именно труд подлинно и специфически человеческой деятельностью. Согласно Платону, человек существует одновременно в двух мирах — в мире идей и в мире действия, т.е. земном мире,— и при этом обладает уникальной способностью переносить некоторые сущности из одного мира в другой. Процесс воплощения идей, т.е. переноса их в материальный мир, мы обычно и называем творчеством.

Григорий Сковорода, один из величайших религиозных философов XVIII века, создал учение о том, что человек может быть счастлив, только если найдет работу по себе, работу, которая принимает форму его души: «И сие-то

¹ В разделе использован доклад *Р.П. Дименштейна* на семинаре «Профессиональная подготовка подростков с нарушениями развития». Центр лечебной педагогики (Россия)/Андикап Энтернасьональ (Франция). Москва, Центр лечебной педагогики, 9-11 января 2002 г.

есть с Богом счастливо вступить в звание, когда человек не по своим прихотям и не по чужим советам, но вникнув в самого себя и вняв живущему внутри и зовущему его святому духу, ... поддерживается той должности, для которой он в мире родился, самым высшим к тому предопределен»; «Мертва совсем душа человеческая, не отрешенная¹ к природному делу, подобна мутной и смердящей воде, в тесноте заключенной».²

В жизни человека можно выделить две составляющие: «вертикальную», т.е. связывающую его с духовным миром, и «горизонтальную» — связывающую с решением насущных задач. Эта метафора отражена в Евангельском образе креста, который каждый должен нести сам (Мф. 16:24; 10:38). По мере роста и взросления ребенка период знакомства с жизнью, вживания в земной мир постепенно уступает место самостоятельному жизненному пути, связанному с ответственностью за свои поступки.³ Каждому ребенку (в том числе и ребенку с нарушениями развития) с какого-то момента недостаточно того, что окружающие принимают и ценят его самого; ему важно, чтобы оценили что-то, что он сделал, — рисунок, слепленную из пластилина фигурку, куличик из песка. Это первые ростки самостоятельности, попытки внести в мир что-то свое. Как мы постараемся показать ниже, наиболее полно эти две составляющие жизни раскрываются именно в труде, поэтому, оберегая инвалида от работы, мы перекрываем для него очень существенные возможности.

КОНВЕЙЕР ИЛИ ТВОРЧЕСТВО? // Две важнейшие составляющие труда заданы в Библии. Когда Адам изгоняется из Рая, ему говорится, что он будет с большими трудностями возделывать землю (Быт. 3:17–19). Обычно это понимается не только буквально, но и как работа над собственной душой. Слова «терние и волчцы произрастит она тебе» говорят о том, что в результате этой работы все плохое и злое выйдет наружу, и тогда его можно будет удалить, освободив место для добрых всходов. Здесь мы видим параллельный образ тяжелого труда и работы над собой, т.е., говоря современным языком, труд рассматривается как терапия.

¹ То есть «не отрешенная». Здесь Г.Сковорода рассматривает ситуацию, когда разнообразные препятствия удерживают человека в несвойственной ему деятельности и не дают заняться тем, что соприродно его душе.

² Сковорода Г.С. Разговор, называемый алфавит, или Букварь мира. Сочинения. — Минск, 1999, с. 159–164.

³ Это замечательно отражается в строении слова «самостоятельный». Понятия ответственности и независимости в русском языке связаны с тем, что человек твердо стоит на земле, а затем сам прокладывает по ней свой путь.

Другое место в Библии, в котором говорится о работе, — это Книга Исход (глава 35). Главное, что делает Израиль во время своих странствий по пустыне, — это построение Скинии, т.е. походного Храма.

Для этого Бог специально избирает человека по имени Веселиил, которому дается мудрость и знание всяких искусств и ремесел, а также умение обучать этому других людей. Мы читаем описание тяжелого и длительного, но очень благодарного труда. Любой человек, независимо от своего положения, мог внести в него вклад: женщины пряли пряжу, богатые люди приносили золото и драгоценные камни, бедные — медь, каждый делал то, к чему он чувствовал расположение. Все участвовали в общем творческом процессе, создавая Скинию собрания, т.е. место, где люди встречаются друг с другом и в то же время встречаются с Богом.

Таким образом, Библия говорит нам о двух сторонах труда: о работе для исправления души и о творчестве, причем не только индивидуальном, но и совместном. Это имеет непосредственное отношение к ответу на часто обсуждаемый вопрос о том, какое занятие полезнее для людей с нарушениями развития — однообразная работа типа конвейерного производства или свободное творчество. На самом деле, в полезном для человека труде изначально заложено как одно, так и другое. Творчество связано с прошлым и будущим, оно помогает нам вспомнить, откуда мы пришли в этот мир и дает надежду на будущее возвращение. Тяжелый труд «в поте лица», наоборот, привязывает нас к настоящему и постоянно напоминает, что мы находимся здесь для того, чтобы исправлять свою душу.

Традиционные ремесла как раз включают в себя две обязательные составляющие — технологию и творчество. Технология связана с многократным повторением, монотонностью, систематичностью. Для нас было очень радостным открытием, что подростки с тяжелыми нарушениями могут осваивать достаточно сложные технологические цепочки. Это та основа профессионального труда, которая задает пространство для реализации творческих возможностей. Человек, не владеющий технологией, может смастерить что-то очень интересное, выражающее его индивидуальность, однако его работа не будет представлять ценность для общества вне круга близких к нему людей.

В наших мастерских мы сознательно объединяем технологию и творчество. Каждый подросток участвует и в том, и в другом, хотя соотношение этих частей может быть различно для людей разного склада. Мы не стремимся к чисто конвейерной работе типа склеивания коробочек или свинчивания авторучек, но и не хотим уходить в чистое творчество без всяких обязательств и норм. В мастерских выполняются заказы, керамическая мастерская готовится к организации поточного производства.

СОЦИАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ТРУДА // Еще один существенный аспект труда — создание продукта, нужного другим людям. Опыт показывает, что никакие денежные пособия и никакие терапевтические мероприятия не заменят особому подростку возможности принести пользу людям. Если игра и учеба связаны с детством, то труд соответствует взрослости. Процесс социализации предполагает, что человек из детского состояния, когда он является в основном потребителем, переходит во взрослый возраст, когда и ему приходится заботиться о других.

Социум — это объединение людей, которое характеризуется своим стилем поведения, своим уровнем доброжелательности или агрессивности и т.п. Например, толпа, громящая витрины, — это сообщество, которое ниже по своей организации, чем отдельные люди, которые в него входят. Люди, собравшиеся вместе, чтобы восстанавливать разрушенную церковь или сажать сад в пустыне, обычно образуют единство, которое, напротив, во многих отношениях не ниже, а выше отдельных его членов. Объединение в такое сообщество приносит радость и удовлетворение любому человеку, в том числе и человеку с особенностями развития. Мастерская, в которой люди с различными нарушениями участвуют в общем творческом процессе, где каждый чувствует себя необходимым, делая что-то нужное для других, может стать именно таким местом.

Правильным образом организованный социум не должен быть полностью замкнут, он должен давать своим представителям возможность встретиться с внешним миром. Для человека с нарушениями развития встреча с чужими людьми часто бывает тяжелой и травматичной. Но, будучи работником мастерской, производящей нужные и красивые изделия, такой человек встречается с окружающим миром (например, в лице покупателей), совсем на других основаниях.¹

ВПЕРЕД К СРЕДНЕВЕКОВЬЮ // Какая же конкретная модель организации труда представляется наиболее приближающей нас к цели? На наш взгляд, это средневековая ремесленная мастерская. В такой мастерской обязательно есть мастер — настоящий профессионал с большими творческими возможностями, подмастерья, т.е. люди, которые уже самостоятельно выполняют отдельные этапы работы, и ученики.

¹ Пример такой мастерской (фабрика музыкальных инструментов в Швеции) подробно описан в сопроводительной статье к книге *К. Филпс*. «Мама, почему у меня синдром Дауна?» / Пер. с англ. — М.: Теревинф, 1998.

В такой модели есть возможность профессионального роста, поскольку все учатся у мастера; в ней заложена интегративность, потому что каждый занимает свое место в коллективе; кроме того, технология и творчество в такой мастерской всегда неразрывны.

ИНТЕГРАЦИЯ // Мы убедились на собственном опыте, что подростки с нарушениями развития могут изготавливать красивые и пользующиеся спросом изделия. Однако человеку, имеющему инвалидность, непросто реализовать свое право на труд, которым по нашим законам обладает каждый человек, в том числе и инвалид любой степени тяжести.

Термин «нетрудоспособный», используемый органами медико-социальной экспертизы, в рамках современного российского законодательства не может означать запрета работать, а скорее свидетельствует о том, что на большинстве предприятий не созданы условия, в которых данный человек может трудиться. Но, к сожалению, многие работодатели не знают этого и воспринимают определение «нетрудоспособный» как запрет оформления на работу даже в том случае, если сами они готовы взять такого человека и создать необходимые для него условия.¹

Способность или неспособность работать не заложена в человеке, она зависит от того, смогло ли данное сообщество создать условия, в которых этот человек будет трудоспособен. Термин «инвалид» сам по себе дискриминирующий, так как буквально означает «неспособный»². В идеале хорошо было бы вообще отказаться от этого слова, ведь у всех людей есть свои способности и ограничения, не каждый может работать монтажником-высотником или артистом балета.

Задача общества состоит в том, чтобы познакомить человека с миром (несмотря на то, что у него, возможно, имеются проблемы с общением или с восприятием), дать ему возможность получить хорошее образование, а затем выстроить для него пространство трудоспособности.

Интеграция — это не просто адаптация людей с особенностями развития к уже существующей среде. Это и движение общества навстречу такому человеку, когда оно тоже приспосабливается и изменяется. При таком подходе оказывается, что никаких инвалидов не бывает, бывает только наша неспособность обеспечить человеку право трудиться.

¹ См. Приложение 3.

² Англ. *invalid* — не имеющий законной силы, недействительный, несостоявшийся.

КЕРАМИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ.

НЕОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

«ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ»

Несколько лет назад в гончарную мастерскую Центра пришли работать профессиональные художники-керамисты. С их приходом занятия обогатились в творческом отношении, существенно улучшилась технология. Постепенно сотрудники мастерской увидели, как можно учить подростков профессионально выполнять те или иные операции при производстве керамики.

В сентябре 1999 года начала работу группа предпрофессиональной подготовки. В ней занимаются 6 подростков от 16 до 20 лет, с которыми работают два керамиста и один психолог.

Почему мы называем это не профессиональной, а предпрофессиональной подготовкой? Дело в том, что человек с нарушениями развития, обладающий профессиональными знаниями и навыками, скорее всего, не сможет сразу пойти работать на производство. Ему понадобится еще один этап обучения — адаптация в профессиональной среде, в результате чего он научится применять свои знания в новой ситуации.

ЧЕМ ОТЛИЧАЕТСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ОТ ТЕРАПИИ? // Обучение в предпрофессиональной мастерской существенно отличается от терапевтических занятий керамикой. Кратко объясним, в чем разница.

В терапевтических занятиях основное внимание уделяется тому, в чем ребенок испытывает трудности. Если у него серьезные проблемы с моторикой, мы долго месим глину, при нарушениях пространственных представлений занимаемся лепкой объемных фигур и т.п. Возможно, при этом ребенок не научится самостоятельно лепить слонов или лошадок, но он поймет, где у слона хобот и как расположить у лошадки ноги, чтобы она твердо на них стояла.

В профессиональном обучении подростков мы видим принципиально иные задачи. Здесь усилия педагогов направлены не на развитие тех функций, в которых ребенок отстает, а на использование уже сформированных. Мы смотрим, что ученик может делать, и, поняв это, учим его самостоятельно выполнять определенную работу.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА УЧЕНИКОВ // Обычно молодые люди начинают осваивать ту или иную профессию не раньше, чем в 15–16 лет.¹ В этом возрасте мир подростка расширяется, и он уже ассоциирует себя не только со своей семьей, но и с сообществом сверстников, учителей, т.е. с широким социумом, в котором он стремится занять какое-то место. Поиск области, в которой человек будет социально значим, т.е. сможет реализовать свои способности, станет полезен и интересен другим людям, соответствует в нашей культуре выбору профессии. Такие возрастные изменения мы наблюдаем у всех детей, независимо от уровня интеллектуального и эмоционального развития.

Разумеется, для овладения каждой профессией нужны определенные склонности и способности. Какие же требования предъявляет к работнику гончарное ремесло?

Поскольку керамическое производство включает в себя много различных по сложности и структуре технологических этапов, в нем могут участвовать как люди с очень ограниченными возможностями, так и те, кому доступна тонкая и сложноорганизованная деятельность. Глина — универсальный материал, существует множество способов работы с ней, так что подобрать доступную технологию можно практически для любого человека.

Исключение составляют, наверное, лишь люди с очень тяжелыми двигательными ограничениями, для которых занятия лепкой могут иметь скорее терапевтическое значение.

Для того чтобы обучиться керамическому ремеслу, необходимо внутреннее чувство гармонии и красоты, способность оценить свою работу и предпринять какие-то действия по ее улучшению. Заметим, что наличие эстетического чувства никак не связано с тяжестью нарушений. Одни люди сами формируют для себя критерии красивого (к ним относятся часто и подростки с аутичными и шизоидными чертами), другие опираются на внешние оценки, мнение окружающих (это более свойственно подросткам с интеллектуальными нарушениями). Если у человека нет эстетического чувства, он не сможет оценить созданную им вещь. Способность предпринять какие-то действия по улучшению изделия, наоборот, связана с тяжестью нарушения и часто зависит от того, какие коррекционные задачи удалось решить на предыдущих этапах занятий.

¹ В разделе использован доклад А.В. Рязановой на семинаре «Профессиональная подготовка подростков с нарушениями развития». Центр лечебной педагогики (Россия) / Андикап Энтернасьональ (Франция). Москва, Центр лечебной педагогики, 9–11 января 2002 г.

Эти два компонента — чувство гармонии и способность выстроить программу действий по улучшению своего продукта — позволяют ученику под руководством мастера сформировать свой творческий стиль.

Еще одно необходимое условие для поступления в мастерскую — способность работать в коллективе, т.е., находясь вместе с другими подростками и взрослыми, выполнять свое задание или участвовать в совместном изготовлении изделия.

Группа набирается с учетом принципов интегративности. В нее входят подростки с легкими и тяжелыми нарушениями развития, их соотношение определяется так, чтобы каждый мог учиться сам и помогать другим.

СЕКРЕТЫ ПЕДАГОГИКИ: ВЗГЛЯНУТЬ НА МИР ГЛАЗАМИ УЧЕНИКА // На занятиях каждый ученик осваивает технические навыки, а также учится создавать творческие работы. У всех разные способности и умения, но каждый должен найти свое место в общем производственном процессе. Один ученик создает очень интересные эскизы для росписи ваз, но из-за сильной двигательной расторможенности не может заниматься монотонной работой и даже не в состоянии аккуратно обвести свои рисунки подглазурными красками. Другой, наоборот, с удовольствием набивает формы, шлифует отлитые изделия и делает другие технические операции, а интерес к творчеству ему приходится специально развивать. Мы стремимся к тому, чтобы ремесла и искусства в наших занятиях было поровну. Расскажем подробнее о видах работ, которыми овладевают ученики.

Шликерное литье / Гипсовая форма до верха заливается шликером. На стенках формы за счет всасывания гипсом воды образуется густой слой глиняной массы — это и есть будущее изделие. После набора массы достаточной толщины (приблизительно 5 мм) жидкий шликер выливают и оставляют изделие сохнуть в форме. Затем форму аккуратно разбирают, достают отливку и шлифуют, удаляя швы и неровности. Все части формы моют, сушат, затем собирают вновь.

Ручная набивка форм / Неразборная гипсовая форма плотно набивается кусочками глины до получения ровного слоя (толщиной приблизительно 1 см). Внутренняя поверхность получившегося изделия заравнивается руками или инструментами. Когда изделие подсохнет, оно легко вынимается из формы.

Роспись и другие способы декорирования изделий, отлитых из шликера / Об этом будет подробно рассказано ниже.

Работа с красной глиной, фаянсом, шамотом/ В том числе:

- вырезание по выкройке с декорированием;
- конструирование и лепка из цельного куска;
- использование мешка с сыпучим материалом для лепки ваз и других крупных форм;
- мелкая пластика: сувениры, бусы, пуговицы;
- рельефы с сюжетной композицией, разными видами декорирования;
- панно — крупные работы, которые изготавливаются из мелких деталей всей группой (рис А.11., А.25.). Каждый делает много заготовок заданной формы и размера (шариков, колбасок и т.п.). Эскиз выполняется карандашом на вощеной бумаге. Педагог или один из опытных учеников собирает панно из деталей, накладывая их на эскиз и склеивая шликером. При помощи штампов наносится рельеф, который помогает более плотно скрепить детали.

Подготовка и оформление выставок, ярмарок/ Сборка колокольчиков и подвесок из деталей, наклеивание ценников, размещение работ на стендах.

Мы перечислили только основные виды работ. Для того чтобы ученик освоил техническую сторону процесса, как от него, так и от педагогов требуется много терпения и труда. Мы смотрим, к чему ученик способен по своим физическим и психическим возможностям, даем ему попробовать разные виды работы. Сильному и подвижному подростку, скорее всего, подойдет работа с формами. Если из-за резких движений он не сможет заливать их шликером, то уж наверняка сможет мыть и ставить на полки. Более тихие и склонные к монотонной работе ученики могут шлифовать отлитые изделия или копировать заданный орнамент.

Как уже неоднократно говорилось, мир керамики — очень разнообразный, и каждому ученику можно подобрать подходящую технику.

Обучение творческой работе требует намного больше труда и изобретательности (прежде всего от педагогов). В начале занятий творческие способности ученика могут быть совсем незаметны, особенно если подросток скован, боязлив, не имеет опыта самостоятельной лепки и рисования. У других явные творческие способности, но они не могут реализовать их, не владея необходимыми техническими навыками, поэтому их работы похожи скорее на детские поделки. Препятствия для реализации творческого замысла представляют и собственно нарушения развития: неспособность сконцентрироваться на работе, нарушение пространственных представлений, трудности мелкой моторики.

Любой молодой человек, овладевающий ремеслом, нуждается в учителе, мастере, который поможет ему сформировать свой стиль, раскрыть твор-

ческие способности. Подростки с психическими и речевыми нарушениями часто менее самостоятельны, чем их обычные сверстники, хуже знают, что они хотят выразить в своей работе. Классические методы обучения совсем не всегда к ним подходят. Здесь необходим совместный творческий поиск, при котором учитель не навязывает ученику свое видение мира, а пытается посмотреть на мир его глазами и помочь ему научиться выражать себя в искусстве. Конечно, этот опыт очень трудно передать словами, но все же мы попросили художника и педагога Тамару Евгеньевну Лаврентьеву рассказать об этом.

«Во-первых, мы пытаемся понять, что ученику нравится, какой у него вкус. Для этого мы смотрим с ним художественные альбомы, книги, проводим индивидуальные занятия рисунком. Некоторые хотят скопировать понравившуюся вещь, другие стремятся реализовать свои собственные идеи. Во-вторых, нужно выяснить, что подросток может сделать сам и насколько велик разрыв между его возможностями и его представлениями о красивом. Например, кому-то нравятся греческие орнаменты, но он из-за пространственных или моторных проблем совсем не может их воспроизвести. Значит, мы должны попытаться понять, что именно его привлекает в орнаментах и как он сможет выразить это по-другому. Третья наша задача — раскрепостить ученика, чтобы он не боялся неудач и не оглядывался постоянно на чужие оценки. Для этого мы используем простые декоративные техники, дающие быстрый и красивый результат (забрызгивание, отпечатывание определенных штампов и фактур). Мы стремимся к тому, чтобы ученик начал делать свои собственные, хотя, возможно, еще очень далекие от совершенства работы. Когда он начинает лепить что-то «от себя», мы стараемся понять его замысел, характер его творчества, чтобы, помогая, не испортить, а развить его.

Например, Маше (18 лет) нравятся сериалы, романтические истории, аккуратная и неброская одежда, вазы, расписанные цветами в голубых и розовых тонах. Она настолько критически относилась к себе, что долго ничего не лепила и не рисовала сама (боясь, что не получится), хотя могла очень аккуратно обводить чужой рисунок и работать по подражанию. Через полтора года занятий мы, наконец, увидели, что Маша начала делать что-то свое. Она стала лепить птичек из цельного куска глины (рис. А.24.). Птички были разные, однако в них было что-то общее, определенный стиль, характер. Глядя на серию птичек, я, наконец, почувствовала, как Маша видит, к чему она стремится в своей работе и как ей помочь, чтобы не испортить ее замысла».

К настоящему времени каждый из учеников достиг каких-то успехов в керамическом ремесле. Кому-то часто требуется помощь или наблюдение педагога, другие могут работать более самостоятельно (см. Приложение 1).

«Один бывший ученик мастерской, Кирилл, после двух лет обучения принят к нам на работу в качестве подмастерья. Он приходит в мастерскую 3 раза в неделю на целый день (6 часов) и выполняет самостоятельно техническую работу — отликает вазы, горшки и колокольчики для росписи, разбирает и моет формы, шлифует отливки, моет инструменты, разгружает печку, следит за порядком. Часть времени Кирилл посвящает художественной лепке и росписи. Его работы привлекают большое внимание на выставках и ярмарках своей оригинальностью и профессиональным исполнением» (рис. А.15., А.19., А.21.).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СПОСОБОВ ДЕКОРИРОВАНИЯ //

В этом разделе, подготовленном художником-керамистом Т.Е. Лаврентьевой, описываются приемы декорирования, которые оказались наиболее подходящими для обучения подростков в нашей мастерской. При описании каждого приема указывается, для каких учеников он полезен и с какими целями применяется.

Все виды декорирования керамических изделий можно условно разделить на скульптурное (рельефное) и цветное покрытие. К рельефному покрытию относятся пальцевой орнамент, применение различных фактур и штампов, процарапывание, использование смальты и стекла, нанесение вылепленного рельефа, к цветному — роспись ангобами, подглазурными пигментами, солями, покрытие глазурями, надглазурная роспись.

Пальцевой орнамент / Для выполнения пальцевого орнамента нужно, чтобы глина не была слишком мягкой и не прилипала к пальцам. Верхний слой можно подсушить, а руки смазать кремом или жирной мазью. Пальцевой орнамент используется на разных видах изделий (рис. А.8., А.24.). Это могут быть вырезанные из глиняного пласта фигуры, «мешочные» вазы или скульптурные формы. Такой вид декорирования позволяет выполнять и геометрический орнамент, и орнаментальный ряд, и композиции с цветами и другими изображениями.

Пальцевой орнамент — это отпечатки пальцев на поверхности глины, которые наносятся в определенной последовательности с равномерным нажимом. Чаще используют указательные пальцы обеих рук. Наклон пальцев может варьироваться: нажим производится подушечкой пальца, ногтем, боковой стороной. Можно пользоваться и мизинцами, и суставами согнутых пальцев.

Этот способ позволяет делать много вариантов рельефной поверхности. Его хорошо сочетать с другими видами декорирования, например делать пальцевой орнамент на крышах домиков, для изображения земли или снега, чешуи рыбы, гривы льва.

Для упражнения можно вырезать из пласта глины круг, положить его на турнетку и пробовать делать ряды с разной глубиной отпечатка и с разными наклонами пальцев. Рука остается на одном и том же месте, а палец, совершающий нажим, все время направлен к центру турнетки. Таким способом легко отрабатывать одинаковые движения, поскольку поворот турнетки, производимый другой рукой, продвигает нужную часть изделия под палец.

Когда равномерность нажима и правильное положение пальца будут достигнуты, можно переходить к тренировке нажима с небольшим движением. Например, два указательных пальца движутся навстречу друг другу.

Пальцевой орнамент незаменим при первых занятиях. Он помогает почувствовать свойства глины, ее упругость и податливость, научиться рассчитывать силу и точность своих движений.

Лощение / Это один из самых древних способов обработки поверхности. Он удобен для ваз, горшков и прочих работ из красной глины, которые не имеют мелких деталей и углублений. Пока изделие еще сырое, поверхность выравнивается с помощью влажной губки. Потом его стоит немного подсушить, но не до конца. Далее поверхность натирается любым гладким предметом (стеклянной палочкой, ложкой, рукой), чтобы уплотнить верхний слой глины до появления блеска.

Лощение можно комбинировать с другими видами отделки, например покрывать блеском только выступающие места в рельефе или определенные части орнамента.

Использование фактуры / Это самый разнообразный вид декорирования, который может применяться для любых глиняных изделий, пока они еще находятся во влажном состоянии.

Очень удобны штампы, которые могут быть изготовлены из дерева, гипса или глины. Они имеют вырезанный рельеф на торце и небольшую ручку (5–7 см). Рельеф может быть в виде крестика, цветка, спирали и т.д. Другой вид штампов делается в виде колесика, с внешней стороны которого также наносится рельефное изображение: квадратики, треугольники, орнамент.

Штамп с квадратиками незаменим, когда нужно воспроизвести стену кирпичного дома. С помощью штампа с цветочками можно без труда изобразить букет цветов. Для того чтобы штампы не прилипали к глине, рельеф на

них должен быть сделан «на выход», т.е. выступающие элементы должны сузиться кверху. Перед использованием штампы следует пропитать горячей олифой или растительным маслом.

Вместо штампов часто используют всевозможные предметы, дающие интересные отпечатки: морские раковины, кораллы, камни, древесную кору, желуди, шишки, каштаны, грецкие орехи. Применяются и предметы домашнего обихода: щетки, расчески, маникюрные принадлежности, шариковые ручки, формы для теста, сетки для резки овощей, терки и многое другое.

Широко применяются для фактуры различные ткани, тюль, марля, холст, рогожа, тесьма, сетки, кружева. Тканевая фактура используется для многих видов работ. Ее можно положить на лист глины и прокатать скалкой, а можно прижимать к поверхности в смятом виде. Можно приложить ткань к расписанному ангобами рельефу и почти без нажима прокатать скалкой, чтобы ткань отпечатавалась на выпуклых частях рельефа.

Для изображения травы, волос, шерсти овец, гривы лошади незаметны пресс для чеснока или ситечко для чая. Небольшой кусочек глины продавливается через них и приклеивается к основной работе на шликер.

Подбор фактур, поиск различных способов получения отпечатков — увлекательное занятие, которое помогает сделать изделие эффектным и выразительным (рис. А.23., А.25., А.11., А.13., А.18.).

Забрызгивание / Эта техника представляет собой упрощенный вариант аэрографии, но, в отличие от нее, выполняется не при помощи краскопульты, а вручную. Работая краскопультом, можно добиться идеально гладкой поверхности покрытия глазурью или подглазурными красками, однако пользоваться им следует в специально оборудованном помещении с хорошей вытяжкой.

Техника забрызгивания разнообразна. Можно капать на горизонтальную поверхность из пипетки, с кисти, но чаще всего это делается при помощи зубной щетки. Для этого нужно обмакнуть щетку в краску и, держа ее щетиной вверх, проводить по щетине резкими движениями, направленными от изделия.

При помощи забрызгивания можно решать разные живописные задачи, например изобразить падающий снег, капли дождя (рис. А.16.). Можно брызгать поверх росписи, тем самым объединив работу по цвету или замаскировав жесткие касания кисти. Интересные эффекты достигаются при использовании контрастных или родственных цветов. Забрызгивание производится как ангобами и подглазурными красками, так и глазурью. Можно забрызгивать поверхность, уже покрытую глазурью. Для большего разнообразия формы и размера капель используются ручные пульверизаторы, спринцовки.

Этот способ позволяет детям, не владеющим кистью, работать с цветом. Он незаменим для робких и скованных, так как дает некую спонтанность, экспрессию. Результат забрызгивания всегда неожидан, а если получилось плохо, можно переделать. Часто этот метод используется для отдыха после кропотливой работы.

Рельефная обработка / На влажные изделия из глины или фаянса приклеиваются мелкие слепленные детали. Из шариков, квадратиков, полосок можно выкладывать узор, абстрактные композиции. Например, на вазе, отлитой из шликера, делается разметка любым острым предметом. Проводятся параллельные полосы, которые делятся на квадраты. Каждый квадрат разделяется диагоналями. В каждый полученный при этом треугольник вклеивается шарик. Его можно прижать штампом или фактурным материалом. Получается четырехлистник, в центр которого вклеивается еще один шарик меньшего размера. Такой цветок прост в исполнении и многим доступен. Работать с красками по такому рельефу можно двумя способами.

1-й способ: орнаментальная полоса расписывается разными красками.

2-й способ: весь рельеф закрашивается одной краской, а затем выступающие части вытираются влажной губкой.

Практика показала, что рельефная обработка удобна для совместной деятельности. Один ребенок лепит мелкие детали, другой наклеивает их, третий расписывает или красит и протирает губкой уже после утильного обжига.

По этому же принципу происходит и работа над рельефными тематическими композициями, но в этом случае вся работа до конца выполняется одним автором.

Техника процарапывания / Один из древнейших способов обработки — сграффито. Слегка подсохшее изделие из фаянса или красной глины покрывают слоем краски, ангоба или белого шликера. Затем стеклом выскабливают нужный рисунок, обнажая нижний, отличающийся по цвету, слой глины (рис. А.7., А.17.). Другой способ процарапывания: фаянс, на котором процарапан рисунок, высушивается и обжигается. Далее все изделие следует намочить и покрыть краской одного цвета, а затем протереть поверхность влажной губкой. Краска, оставшаяся в углублениях, дает яркий декоративный эффект. Этот способ настолько прост в исполнении, что доступен практически каждому ребенку. Интересно сочетать его с рельефной обработкой (рис. А.24.).

Использование цветного стекла и смальты / Декоративные сувениры, панно, плитки можно делать с помощью цветного стекла или смальты, используемой

для мозаики. Смальта, в отличие от стекла, непрозрачна и имеет яркие насыщенные тона. Для того чтобы разбить стекло или наколоть смальту, нужны защитные очки. На стекло предварительно наклеивается бумага, которую можно размочить водой. Смальту или объемные стекла следует завернуть в несколько слоев прочной материи, чтобы не разлетались осколки. Используются также черепки битой посуды.

Для детей, которые могут легко пораниться, желательно иметь стекла, собранные на морском берегу.

Самый простой способ работы со стеклом — выкладывать кусочки стекла на кафельной плитке. Из таких плиток можно создавать панно. Чтобы кусочки стекла или смальты не сдвигались во время работы, можно закреплять их резиновым клеем. При обжиге плитка должна располагаться в горизонтальной плоскости, иначе расплавленное стекло будет стекать. Украшать цветными стеклами можно не только плитки, но и любые керамические изделия (рис. А.10). Можно класть стеклышки и на сырую глину, но при этом желательно проложить под ними слой глазури для скрепления с поверхностью.

Кроме стекла и смальты можно использовать бисер или стеклянные бусины. Этот метод тоже прост в исполнении и обычно нравится всем детям.

Роспись / В керамическом производстве используются специальные краски, выдерживающие высокую температуру. Подглазурная роспись осуществляется красками, разведенными водой. В случае особо тонкой работы пигмент нужно растереть на стекле курантом и добавить несколько капель глицерина для большей пластичности. При больших объемах росписи добавляется сахарный сироп, чтобы окрашенные поверхности не стирались при задевании руками.

Ангобы менее пластичны, и на них хуже ложится глазурь. Эти краски используются в основном для терапевтических занятий, поскольку работа с ними не требует никаких специальных навыков. Они хороши для покрытия небольших изделий и для процарапывания.

До начала занятий росписью нужно ознакомиться с красками, кистями и поверхностью фаянсовых изделий. Керамические краски существенно отличаются от привычных большинству детей акварели или гуаши. Сами краски имеют другую консистенцию, часто оседают на дно. Слишком большая толщина слоя приводит к отслоению глазури. Поверхность тоже имеет свои особенности. У изделий, обожженных на утиль, плохо впитывающая поверхность, и краска часто образует подтеки. Изделия, не прошедшие утильный обжиг, чрезвычайно хрупки. Поверхность быстро впитывает влагу, что дает возможность равномерного закрашивания, но затрудняет движение кисти при проведении линий. Требуется немало времени для того, чтобы изучить все эти тонкости.

В первое время кажется, что роспись — трудное занятие. Некоторым детям так и не удается учитывать все эти нюансы, так что подтеки, капли или «рваные» края линий почти неизбежны. Но художественная декоративная керамика допускает то, что подчеркивает ручной характер труда и уникальность авторского стиля.

Первые занятия посвящаются пробам красок и кистей, предназначенных для разных видов росписи. Щетинной кистью обычно закрашиваются рельефные изделия, колонковая служит для проведения тонких линий. Кисти из ушного волоса или пони удобны для проведения крупных мазков, закрашивания поверхности одним тоном. Беличьи кисти нужны для выполнения мазков, они имеют разные кончики: острые и закругленные. Удлиненная кисть предназначена для обводки, плоская — для проведения ровных полос. Есть даже кисть-щетка: ее обрезанная щетина длиной менее 5 мм дает возможность стирать с поверхности ненужные линии или капли.

Параллельно с занятиями росписью имеет смысл провести с каждым учеником несколько индивидуальных занятий рисованием. Когда ребенок работает привычными материалами (фломастерами, карандашами, шариковой ручкой, акварелью), легче понять, что он умеет и что ему больше нравится, проще решить, заниматься ли подглазурной росписью или начать с использования других техник. Попутно выявляются возникающие затруднения и особенности творческого склада подростка. Выясняется, например, что не все видят контур или придают ему значение. Некоторым легче нарисовать графическое изображение, чем его раскрасить. Кто-то сам нарисовать ничего не может, у него вообще нет потребности что-либо придумывать; точно так же он не может подражать чужому рисунку или срисовывать. Но он может выполнять тонкую, кропотливую работу, например аккуратно раскрасить намеченный другим рисунком или продолжить орнаментальный ряд. Со временем те виды деятельности, которые вызвали протест, становятся необходимыми, и ученик, чувствуя, что в целом работа ему удастся, старается преодолеть трудности. Когда выбор темы затруднен, может помочь просмотр художественных альбомов или работ, выполненных другими. От этого уже легко перейти к работе по подражанию.

Бывает так, что много времени приходится потратить, чтобы найти такой вид деятельности, который приносил бы желаемые результаты.

Целесообразно сразу вводить понятия тона, спектра, определения родственных и родственно-контрастных цветов, учить различать теплые и холодные оттенки. Сразу необходимо также ввести основное правило, состоящее в том, что любая роспись должна идти от большего к меньшему. Другими словами, любая работа начинается с обозначения общих цветовых пятен, а затем можно постепенно переходить к проработке мелких деталей.

В сюжетных композициях необходимо иметь представление о фоне и придерживаться того правила, что фон должен быть закрашен в первую очередь. Например, изображая пейзаж, вначале надо обозначить небо и землю, а уже потом — деревья, траву, дома, заборы... Часто у детей возникает желание сделать наоборот. Важно на первых этапах научиться определять центр композиции, чувствовать осевую линию.

Освоить работу с турнеткой бывает непросто, так как при вращении изделие движется, отвлекая от росписи. К тому же при вращении турнетки задействована и вторая рука, которая тоже отвлекает. Первые уроки росписи сводятся в основном к тренировке навыков: ребенок должен привыкнуть фиксировать в одной руке кисть, прикасаясь ею к вращающемуся изделию, а другой рукой плавно, без резких движений вращать турнетку. Изделие, находящееся на турнетке, должно стоять строго по центру, его нельзя смещать.

В росписи ваз и горшков часто используется карандаш, который выгорает при обжиге. Это более привычный материал, им легче хорошо нарисовать цветок, птицу и любое другое изображение. Карандашом намечаются и параллельные линии, между которыми располагается орнамент.

Умение проводить тонкие линии, делать правильный мазок достигается далеко не всеми детьми. Но есть другие техники декорирования, которые позволяют заниматься творчеством в полной мере. Если все-таки решено заниматься росписью, то обучение следует разбить на несколько этапов.

/1. Научиться ставить точки/

Для этого нужно выбрать колонковую кисть с тупым концом. Краски на ней должно быть много, чтобы во время прикосновения она стекала в виде капли. Кисть нужно держать строго перпендикулярно плоскости. Коснувшись кистью поверхности, следует сразу же убрать ее быстрым движением вверх, избегая при этом ее наклона или вращательных движений. Желательно сделать как можно больше упражнений с использованием точек. Можно чередовать точки разного цвета, располагая их между двумя параллельными линиями, или разместить их в шахматном порядке. Если точки получаются разного размера и формы, полезно вписывать их в намеченный карандашом квадрат. Из точек можно составить орнамент, располагая их в виде цветка, крестика и т.д.

/2. Обучение мазку/

Нужно взять беличью кисть с острым концом. На плоскости намечают параллельные линии, разделив получившуюся полосу на одинаковые клетки. Краски на кисти должно быть умеренное количество. Кисть, сильно наклоненную к плоскости, прикладывают к намеченным линиям, начиная с кончи-

ка. Движения по плоскости быть не должно. Мазки можно расположить и вдоль линии. Этот способ часто используется для изображения стеблей. Можно наметить карандашом квадрат, разделить его диагоналями и расположить мазки в форме цветка.

Такие же упражнения можно повторить кистью с тупым концом, тогда мазки будут более округлыми.

/3. Обводка, проведение линий /

Для обводки годится удлиненная беличья кисть. Кисть прикасается к изделию только во время вращения его на турнетке. Таким способом проводятся горизонтальные линии. При этом рука с кистью остается неподвижной, а краска наносится только за счет вращения турнетки.

Чтобы провести тонкие линии, понадобится колонковая кисть: чем линия тоньше, тем меньше кисть. Для проведения волнистых линий или создания греческого (меандр) и растительного орнаментов нужна колонковая кисть с тупым концом.

/4. Изучение различных видов орнамента, свободная роспись, композиции, натюрморты, пейзажи /

Изучать различные виды орнамента удобно по художественным альбомам. Нужно уметь различать геометрический орнамент, растительный, пытаться понять принцип построения орнамента и ритмические повторы, на которых он основан.

Можно рисовать на вазах крупные цветы, пейзажи, натюрморты. Во всех этих изображениях должны соблюдаться законы гармонии и композиции. В начале работы желательно подобрать нужные краски и решить, в каких тонах будет выполнена композиция.

Покрывание глазурью / Готовое изделие, прошедшее утильный обжиг, нужно глазуровать. Глазурь помещается в большую емкость, позволяющую окунуть туда изделие. Чтобы глазурь не загустевала, в нее добавляется небольшое количество насыщенного раствора соли. Если ваза большая и окунуть ее в глазурь невозможно, глазурь вливают внутрь при помощи воронки. Затем, наклоня вазу, нужно распределить глазурь равномерно по стенкам, а излишек слить. После этого глазурью обливают внешнюю поверхность. Излишки глазури и подтеки можно удалить щетинной кистью. Прежде чем ставить изделие в печь, дно необходимо очистить от глазури стеком или влажной губкой.

В этой работе могут быть задействованы практически все ученики. Если кому-либо не удастся аккуратно макать изделие в глазурь, ему можно по-

ручить размешивать глазурь или стирать ее со дна изделий перед помещением их в печь для обжига.

Кракелюр. Надглазурное покрытие. Деколь / Когда на глазури получается сеточка из множества мелких трещин, возникает эффект, называемый кракелюром, или кракле. Чтобы его достичь, изделие достают из печи в недостаточном остывшем виде. После этого трещины покрывают краской и обжигают изделие повторно.

По глазурированной поверхности можно работать надглазурными красками либо люстрами (составами, придающими изделию металлический блеск, мраморообразователем, специально разведенным керамическим золотом). Но глазурированная поверхность скользкая, и расписывать по ней неудобно. К тому же для разведения этих красок используется скипидар, имеющий сильный запах. В нашей мастерской эти краски применяются крайне редко.

Предполагается также использование деколей с рисунками детей. Деколь — изображение, сделанное типографским способом с применением керамических красителей. По внешнему виду деколи напоминают переводные картинки и приклеиваются к изделию простейшим способом. Однако изготовление деколей в типографии — дорогостоящий процесс, ориентированный уже на поточное производство художественной керамики.

ДВА ПРИМЕРА // Мы попросили Тамару Евгеньевну Лаврентьеву и Анастасию Владимировну Рязанову привести примеры, чтобы проиллюстрировать разные пути профессионального обучения.

Пример первый — Марина С.

«Марине сейчас 20 лет, она много лет занималась в нашем Центре. У нее серьезные интеллектуальные нарушения (по-видимому, генетического характера, но не диагностированные); она не говорит, и в понимании обращенной речи испытывает серьезные трудности. Из-за сложности концентрации внимания легко отвлекается и теряет цель работы. У Марины мало собственной целенаправленной активности, но она может выполнять простые инструкции, а после многократного повторения самостоятельно справляется и с последовательностью из нескольких действий. Ситуацию осложняют также пространственные трудности, плохая моторика и очень слабые руки. Марина доброжелательная, терпеливая и старательная девушка, она очень хочет участвовать в совместном труде. Она узнает свои работы и всегда радуется, когда видит их уже законченными.

Вначале занятия с Мариной часто ставили нас в тупик. При том, что она не могла ни закрасить плоскость, ни приклеить деталь в нужное место, она очень хорошо мыла столы, формы, убирала инструменты на место, а следовательно, разделяла пространство на какие-то смысловые части. Однажды произошел казус, который несколько прояснил для нас ситуацию. Мы с Мариной развешивали работы в комнате, где должна была проходить ярмарка. Первую подвеску мы вместе отнесли и повесили на гвоздь, а затем Марина сама стала носить работы, каждый раз возвращаясь ко мне за следующей. Через некоторое время я решила посмотреть, как у нее это получается, и, войдя в комнату, обнаружила, что она повесила все на один гвоздь — тот, на который мы вместе вешали первую подвеску.

Этот случай, можно сказать, раскрыл нам глаза. Хотя сама работа была достаточно простой, ситуация была не ясна для Марины. Она не представляла себе, что в эту комнату будут приходить люди и выбирать подвески, что для этого их нужно развесить вдоль стены, поэтому она неправильно сориентировалась и старательно копировала мои действия. Для того чтобы разобраться в ситуации, Марине недостаточно объяснений, ей надо много раз увидеть и проделать работу с кем-то вместе. Именно поэтому при простой, хорошо знакомой и, главное, понятной деятельности Марины возможности сильно повышаются — она сосредоточивается, ориентируется в пространстве, у нее улучшаются моторика и зрительно-моторная координация.

Еще одна особенность, которую нам приходится учитывать, занимаясь с Мариной, — это ее темп. Она делает все очень медленно, и слишком быстрая деятельность полностью дезориентирует ее. От вращения турнетки у нее кружится голова, но если поворачивать турнетку очень медленно, Марина может с ней работать.

Марине легко даются технические навыки, которые похожи на привычную ей домашнюю работу; постепенно она освоила и новые, такие как заливка форм и зачистка отливок. Марина научилась закрашивать изделие целиком одним цветом, так что теперь она может закрасить рельеф, а затем протереть изделие губкой, получая красивый декоративный эффект. Вначале она не могла раскатать пласт глины из-за слабых рук, но теперь научилась. Хотя на это и уходит очень много времени, Марина не отвлекается и не теряет цель работы.

Однако все это были разные виды технической работы, а мы хотели дать Марине какие-то возможности для творчества. Для этого нужно

было понять, как она воспринимает мир, увидеть это с ее точки зрения. Мы ввели для Марины индивидуальные занятия рисунком, чтобы посмотреть, что она может на привычном материале. Собственно рисунка у Марины не было, самое большое, что нам удалось, — по просьбе нарисовать человека она рисовала клубок, обозначающий голову. Попробовали обводить картонные фигурки по контуру фломастером. Оказалось, что Марина видит контур настолько, чтобы держаться недалеко от лекала, а удаляясь, сама возвращается к нему. Она может раскрашивать, хотя и вылезает за края, может выбирать цвет (не по названию, а по подражанию).

Мы попробовали расписывать плоские глиняные фигурки (которые Марина до этого вырезала из пласта с чьей-то помощью). Вначале можно было расписывать только ее рукой, причем рука была полностью расслабленной. Мы стали учиться вести линию. Я ставила кисть и показывала направление, тогда Марина могла ее вести. Так у нас стали получаться очень забавные полосатые и клетчатые рыбки. Поскольку Марина не могла сама держать интервал, мне приходилось каждый раз ставить ее кисть в нужное место.

На занятиях, отведенных для свободного творчества, Марина обычно просто сидела и отщипывала от глины кусочки. Вначале этих кусочков получалось за час 2–3 штуки, потом их стало значительно больше, и по форме они стали похожи на шарики. Тогда мы стали делать рыбок с наклепленными кружочками. На том месте, куда нужно было прилепить кусочек, делалась лунка. Марина научилась попадать в нее кисточкой со шликером (рис. А.12.), а потом класть на это же место глиняный шарик и прижимать пальцем или штампом. Это, конечно, было еще не творчество, а только первые шаги к нему.

Когда Марина научилась катать не только шарики, но и колбаски, она смогла участвовать в совместном творчестве — изготовлении больших панно (рис. А.11., А.25.). Участие в таких занятиях очень важно для всех подростков, независимо от того, какую часть работы они выполняют, — ведь получают настоящие творческие изделия, имеющие большой успех на выставках и ярмарках.

Постепенно Марина научилась ставить большой кистью пятна, не допуская подтеков. Вовремя меняя цвета и вращая турнетку, мы сумели организовать роспись вазы так, что получилась очень интересная цветовая композиция. Когда стало видно, что получается необычная красивая работа, все в мастерской заинтересовались ею, и Марина по-

чувствовала настоящий творческий подъем. Она волновалась, понимая, что от того, где она прикоснется кисточкой, работа может ухудшиться или, наоборот, стать еще интереснее.

Первой Марининой действительно творческой работой была ваза с налепленным рельефом. Мы увидели, что у Марины есть интерес и способности к расположению фигур на плоскости или поверхности объемных предметов. Она ощутила поле собственной деятельности, в которой вольна принимать решения и может добиться интересного с точки зрения других результата. Освоенных технических навыков оказалось уже достаточно, чтобы этим заниматься. Мы дали Марине сырую вазу, только что вынутую из формы. Она сама катала шарики и колбаски, а затем приклеивала их на шликер. В шликер мы добавили голубую краску, что дало сразу два результата: во-первых, намазанные места выделялись, и Марине было легче приклеить туда шарик, а во-вторых, голубые пятна создали очень красивый декоративный эффект (рис. А.18.). Успех этой работы на ярмарке был даже больше, чем мы ожидали».

Пример второй — Коля.

«Коле сейчас 17 лет, он занимался в ЦЛП в детстве и периодически приходил на консультации после поступления в школу. Нарушения, вызванные психическим заболеванием, проявляются у Коли в том, что он плохо умеет общаться со сверстниками, не всегда может контролировать свое поведение, часто приходит в возбужденное состояние, ему трудно сосредоточиться. Высокие интеллектуальные способности и очень хорошая память дают ему возможность успешно учиться в школе. Коля обладает энциклопедическими, хотя и хаотичными познаниями в самых разных областях. Он занимается в мастерской уже около четырех лет.

Колины творческие способности были заметны сразу, как только он пришел в мастерскую. У него очень оригинальные рисунки. Его природное графическое чутье позволяло ему безо всякого обучения передавать форму, объем, пропорции и перспективу на плоскости. В пластике тоже чувствовался свой стиль — во всех работах без труда узнавался автор. Живописные аспекты творчества Колю не привлекали: он знал, что небо должно быть голубым, солнце желтым, дерево зеленым, но никакого интереса к выбору и сочетанию цветов не проявлял.

Коле не удавалось реализовать свои творческие способности из-за сильной расторможенности и импульсивности. Он не мог долго заниматься одним и тем же делом, ему трудно было довести работу до конца. Большинство видов технической работы в керамике требуют аккуратности и многократных повторений. Шлифовка отливков при помощи наждачной бумаги, кроме того, связана с неприятными для Коли сенсорными ощущениями. Нам приходилось дозировать ему нагрузку таким образом, чтобы он не слишком истощался, но и не оставлял работу незаконченной.

Во время, отведенное для свободного творчества, Коля вначале лепил только котов и китов. Получались интересные фигурки (рис. А.14.), но все они были сделаны очень небрежно и походили одна на другую. Казалось, что его больше всего интересует количество — он делал их очень быстро и не стремился ни к какой выразительности. Занятия росписью были недоступны Коле, потому что они тоже требуют тщательности и аккуратности. Он выучил один простой крупный орнамент и повторял его каждый раз, а все его способности к рисованию оставались невостребованными.

Самые большие сложности были связаны с поведением. Коле трудно было заставить себя выполнять задание, еще труднее признать, что он нуждается в помощи и обучении. Во время работы у него нарастала нервозность, он вскакивал, начинал кричать, задирает других, обсуждать со всеми интересующие его сексуальные темы. Самый безобидный пример: Коля вбегает в комнату, держа в руке воображаемый микрофон, подбегает к другому мальчику и кричит: *«Здравствуйте, я корреспондент “Плейбоя”. Разрешите взять у Вас интервью. Расскажите, какие у Вас трусы, какая у Вас попа?»*

Иногда Колино необычное поведение было вызвано внутренней потребностью проиграть и пережить страшные для него ситуации. Это свойственно многим подросткам, но обычно они решают эти задачи внутри своих компаний. Отношения между старшеклассниками, часто шокирующие взрослых своей грубостью, являются своеобразной закалкой для жизни во взрослом мире. Например, однажды Коля принес в мастерскую энциклопедию, читал ее вслух, не работал и отвлекал других. Мы убрали книгу в кладовку и закрыли дверь. Коля начал стучать в дверь, постепенно все больше возбуждаясь. Это вызвало в его воображении какую-то страшную ситуацию, которую он стал проигрывать, уже потеряв ощущение, что находится на занятии в окру-

жении знакомых людей. Он изо всех сил барабанил в дверь, за которой никого не было, и кричал: «Отвори ворота, ублюдок, ОМОН позову! Отвори ворота, придурок, ОМОН позову!» Вскоре после этого, занявшись росписью вазы, Коля переходит от роли карателя к роли жертвы того же ОМОНа. Он рисует на вазе «голого дурацкого певца» и изображает его, напевая: «Он лежит с девушкой, она оказывает ему сексуальные услуги», а вошедших в мастерскую людей пытается включить в сюжет: «Из ОМОНа приехали, что ли, за мной следить? Что ли контроль за поведением? Моральный кодекс? Мне поставят за это уголовную административную ответственность?».

Если подросток слишком рано познакомился с сексуальными вопросами (а Коля получал очень много подобной информации из прессы и телевидения), то его общая тревожность может сфокусироваться на этой теме. С другой стороны, за разговорами о сексе стояла потребность в глубоком дружеском общении со сверстниками. Встречая отвержение в своих попытках установить такие отношения, Коля (как и многие подростки) скрывал свои чувства за показным пренебрежением и грубостью.

Колю серьезно волнует тема инвалидности, умственной отсталости, непохожести на других. Его пренебрежительное отношение к интеллектуально более слабым ученикам («Как, разве он может учиться в школе — такой больной, такой инвалидик?») отражает собственный зачастую болезненный опыт выживания в жесткой среде одноклассников. Желание оказаться в лагере нападающих, чтобы не попасть в число жертв, свойственно многим подросткам, и для его преодоления требуется много мужества и работы над собой.

За время занятий с Колей постепенно удалось достичь серьезных изменений как в профессиональном, так и в социальном отношении. Мы разделили группу, что позволило уделять каждому ученику больше внимания. Распределяя задания, мы учитываем индивидуальные особенности учеников. Таким образом удалось подобрать техническую работу, которая доступна Коле и даже является для него своеобразной формой отдыха. Когда мы видим, что Коля полностью истощился, мы посылаем его накрывать стол к чаю или мыть большие гипсовые формы. В этой деятельности задействована крупная моторика, а не тонкие дифференцированные движения, от которых у него нарастает нервное напряжение. Кроме того, ему не приходится сидеть на месте, а наоборот, нужно часто выходить в коридор.

Чтобы Коля мог участвовать в росписи, мы разделили работу на две части: Коля рисовал на вазе карандашный эскиз, а другой ученик обводил его подглазурной краской. Так стали получаться очень интересные вазы с котами, кораблями, географическими картами и т.п. Тем самым Колины действительно выдающиеся графические способности нашли свое применение, их смогли увидеть и оценить другие люди. Потом Коля понемногу начал учиться сам обводить свои эскизы. Вначале при этом требовалось постоянное присутствие педагога, а сейчас Коля делает это почти самостоятельно. У него появился интерес к цветовому решению композиций (рис. А.4.).

В пластике мы постепенно пришли к тому, что Коля преодолел свой стереотип, и теперь лепит интересные рельефы и фигурки разных животных, которые становятся все более выразительными. Коле по-прежнему трудно подключиться к общей работе, он больше ценит свое собственное изделие.

Стремясь скорректировать поведение, мы не вводим абсолютных запретов, а выстраиваем границы ситуации, чтобы человек понимал, где следует вести себя более строго, а где — более свободно. Например, мы не запрещали Коле говорить о сексе. Эти обсуждения были неуместны только во время занятий, когда все работают. В перерыве, наоборот, можно было продолжить разговор и обсудить какие-то волновавшие его вопросы. Это разграничение было для Коли достаточно трудным, поэтому вначале приходилось жестко выводить его с занятий.

Таким образом, мы создавали в мастерской ситуации, в которых Коля мог попробовать разные стили поведения. Педагоги в каких-то случаях выступали в авторитетной роли, а в других держались с подростками на равных.

Выстраивая отношения между учениками, мы старались создать дух сотрудничества, а не соперничества между ними. Коля постепенно понял, что в этой среде его чувства не будут восприниматься как нечто зазорное, и нет необходимости защищаться. В результате у него появился опыт создания глубоких эмоциональных отношений со сверстниками.

У Коли сильно повысилась способность анализировать и оценивать собственные действия. Сейчас с ним можно обсудить, как люди реагируют на его поведение, как можно было бы поступить по-другому. Коля контролирует свою речь, стал самокритичен (*«Правда, я уже о*

сексе не разговариваю?»). Стало намного легче учить его каким-то профессиональным приемам. Он следит за действиями педагога и старается делать так, как ему показывают. Время сосредоточенной работы увеличилось до трех часов.

Коля стал значительно более самостоятельным. Когда его родители уезжали в отпуск, он жил один (бабушка и сестра, живущие в другой квартире того же дома, ему помогали).

Параллельно занятиям проводилось лечение у врача-психиатра».

ИНТЕГРАЦИЯ РЕМЕСЕЛ — ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ // К сожалению, пока наша предпрофессиональная мастерская ограничена одной комнатой, в которой даже физически тяжело поместиться восьми или девяти людям одновременно. У нас нет помещения для хранения работ, так что нечего и говорить о том, чтобы сделать какую-то крупную партию ваз или цветочных горшков или поэкспериментировать с разными способами глазурного покрытия. Однако всегда нужно иметь перед собой хотя бы воображаемую перспективу, чтобы понимать, куда двигаться дальше.¹

Как возможный путь развития предпрофессионального обучения в ЦПП мы видим создание Центра ремесел, который включит в себя несколько взаимодействующих между собой мастерских. Для каждого подростка будет выбрана основная профессия, которой можно уделять 80% рабочего времени, посвящая оставшееся время знакомству с другими ремеслами в той степени, в которой это ему интересно или необходимо для основной работы. Ведь керамическое ремесло включает в себя скульптурную (лепка) и живописную (роспись) составляющие, поэтому знания в этих областях необходимы нашим ученикам. В керамике есть и графическая составляющая — орнамент, использование штампов, аэрография, рисунок. Для того чтобы заниматься творчеством, подросткам нужно познакомиться с некоторыми теоретическими дисциплинами, в частности с историей искусств.

Наша мастерская может взаимодействовать с полиграфической в области изготовления деколей; фотографии керамических изделий могут использоваться для обложек, календарей и т.п. Область взаимодействия со столяр-

¹ В разделе использован доклад художественного руководителя предпрофессиональной керамической мастерской А.А. Караулова на семинаре «Профессиональная подготовка подростков с нарушениями развития». Центр лечебной педагогики (Россия)/Андикап Энтернасьональ (Франция). Москва, Центр лечебной педагогики, 9–11 января 2002 г.

ной мастерской тоже достаточно широка. С одной стороны, это может быть изготовление деревянных инструментов для лепки, а с другой — совместное создание предметов интерьера (например, деревянного стола с керамическим панно в роли столешницы). В швейной мастерской могут делаться лоскутные панно с фактурными вставками из керамики и дерева. Создание марионеток требует участия столярной, керамической и швейной мастерских (рис. А.20.). Это лишь немногие примеры взаимодействия мастерских, которые показывают, какие большие возможности открывает перед учениками интеграция ремесел.

В каждой мастерской должен быть мастер, художник, владеющий всеми технологическими тонкостями. Ученики смогут в равной мере заниматься творческой работой и производством серийных изделий для продажи.

ПОЛИГРАФИЧЕСКАЯ ШКОЛА-МАСТЕРСКАЯ.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

КАК СПОСОБ ВЗРОСЛЕНИЯ

Говоря о керамической предпрофессиональной мастерской, мы в основном уделяли внимание творческим и техническим аспектам. В полиграфической мастерской особенно интересно познакомиться с педагогической стороной процесса. Как удастся воспитывать из особых подростков не просто умелых работников, но взрослых, серьезных и ответственных людей? Именно об этом мы разговаривали с сотрудниками мастерской.

Школа-мастерская была создана в 1998 году для подростков с тяжелыми эмоционально-волевыми нарушениями и проблемами общения, которых не принимали ни в какие учебные заведения (в том числе во вспомогательные школы). Эти дети, много лет занимавшиеся в Центре лечебной педагогики, не способны сами реализовать имеющийся у них потенциал из-за внутренней преграды, мешающей им общаться и взаимодействовать с миром. Становясь взрослыми, такие люди обычно не достигают сколько-нибудь приемлемого уровня социализации. Отказ от взаимодействия с миром порождает неспособность к продуктивной деятельности даже на самом элементарном уровне. Зачастую такой человек не только не имеет образования и профессии, но не может даже отрезать себе кусок хлеба, чтобы утолить голод.

Часть первоначального состава детей продолжает заниматься в мастерской. Группа пополнилась подростками с менее тяжелыми нарушениями развития, что позволило создать интегративную среду.

Образцом послужила школа-ателье в Женеве, созданная родителями подростков с нарушениями развития как переходное звено между учебной и работой. Опираясь на их опыт, мы сами ищем способы решения многих проблем.

В школе-мастерской подростки овладевают профессиональными навыками, необходимыми для работы в так называемом малом полиграфическом производстве (изготовление блокнотов, брошюр, буклетов, тетрадей, ксерокопирование, ламинирование). В настоящее время у нас работают 2 группы — учебная и рабочая, по 6 человек в каждой. Когда ученик осваивает ряд полезных навыков и становится более самостоятельным, он переходит из учебной группы в рабочую.

Почему мы выбрали для нашей мастерской именно малую полиграфию? Она имеет для нас ряд преимуществ:

- все станки очень просты и удобны в работе; операции можно осваивать постепенно, начиная с простых и затем переходя к более сложным;

- разнообразие операций позволяет подобрать работу для каждого подростка в соответствии с тем, что он сейчас может делать;

- работа на полиграфическом оборудовании дает возможность быстро увидеть результат своего труда, что особенно важно для наших учеников.

Возможно, кто-то освоит изготовление полиграфических изделий от начала до конца, кто-то — только отдельные операции, но и то, и другое можно использовать в производстве.

ЗАДАЧИ ШКОЛЫ-МАСТЕРСКОЙ // Основная задача — помочь подросткам стать взрослыми самостоятельными людьми. Понятно, что не все из них смогут жить без помощников, сами пользоваться транспортом, общаться с людьми, но мы должны стремиться к тому, чтобы они как можно полнее реализовали свои возможности.

Профессиональное обучение для нас — одна из важнейших, но не единственная задача. Мы стремимся не просто научить подростков определенным производственным операциям, но и сформировать у них чувство ответственности за выполненную работу, осознание важности этой работы для всего процесса, а также понимание связи затраченного труда и полученных за него денег. Ученики должны уметь рассказывать о выполненной работе, обращаться за помощью, если что-то плохо получается (например, печатаются слишком бледные копии), отвечать на вопросы и на телефонные звонки, а также уметь

считать деньги, покупать нужные материалы для работы и продукты для обеда, записывать расходы. Ведь человеку, работающему на производстве, недостаточно освоить станок; он использует многие другие навыки — от умения определять время по часам и вовремя приходить на работу до умения правильно общаться с начальством.

В школе-мастерской подростки учатся управлять своими эмоциями, понимать свои чувства и адекватно их выразить, понимать состояние других людей и учитывать его в своем поведении. Это помогает им выстраивать отношения с членами своей семьи, а также взаимодействовать со сверстниками и взрослыми людьми в разных ситуациях. Знание и выполнение норм поведения и правил безопасности дома, в школе-мастерской, в транспорте, в общественных местах, в сложных и неожиданных ситуациях — также неотъемлемая часть взросления.

Все это способствует личностному росту, помогает подросткам гармонично развиваться и расширяет их возможности в разных областях жизни¹.

УЧЕБНАЯ ГРУППА — ПОДГОТОВКА К РАБОТЕ // Учебной группой руководит Елена Львовна Сирота. Приводим здесь ее рассказ.²

Основные задачи для учеников нашей группы / Главные задачи — освоить бытовые и социальные навыки, которые они будут использовать в повседневной жизни; научиться работать на простых полиграфических станках; научиться понимать, что такое выполненная работа и ответственность за нее. В учебной группе подростки приобретают опыт общения друг с другом и со взрослыми, учатся организовывать свое свободное время.

Основные занятия / Жизнь в группе построена таким образом, что ученики участвуют во всех бытовых делах: составляют меню, ходят в магазин, помогают готовить обед, пылесосят, моют пол, стирают, гладят.

¹ В зарубежной социологии принят термин «life quality» (дословно — качество жизни), отражающий уровень возможностей человека в различных сферах жизни. Именно расширение жизненных возможностей подростков с нарушениями развития мы считаем показателем успешности нашей школы-мастерской.

² В разделе использован доклад *Е.Л. Сирота* на семинаре «Профессиональная подготовка подростков с нарушениями развития». Центр лечебной педагогики (Россия)/Андикап Энтернасьональ (Франция). Москва, Центр лечебной педагогики, 9–11 января 2002 г.

Профессиональная подготовка на данном этапе — это обучение работе на полиграфических станках, изготовление декоративной цветной бумаги в технике папье-маше и развитие творческих способностей (рисование, аппликация).

В мастерской есть учебные занятия, на которых всегда используется материал, связанный с практической деятельностью. Например, осваивая счет, подростки учат достоинство монет и купюр; изучая арифметические операции, считают необходимые для покупки деньги или учатся определять время по часам. Потом им приходится применять свои умения, когда они идут в магазин, набирают телефонный номер или выполняют работу к определенному времени. Подростки учатся читать на материале, который тоже практически необходим: чтобы выполнить работу, нужно прочесть задание, для приготовления обеда необходимо прочесть рецепты. Кроме хозяйственных, рабочих и учебных в школе есть музыкальные и спортивные занятия.

Все подростки наблюдаются врачом-психиатром.

Как строится программа/ Мы пробовали по-разному организовывать занятия и постепенно пришли к выводу, что нужно выбрать для каждого два-три вида деятельности и заниматься ими достаточно долгое время. Например, ученик в течение трех месяцев учится работать на одном из станков, ходит в магазин и посещает учебные занятия в классе. После этого педагоги собираются и решают, что в его программе нужно изменить, а что оставить. Возможно, следующие три месяца он будет заниматься совсем другими делами, а после этого можно вернуться к старой работе, и тогда становится понятно, что он забыл, а чему действительно научился.

По каждому виду деятельности составляется программа на год, и каждые три месяца педагоги записывают в нее результаты (см. Приложение 2). Кроме того, у каждого подростка есть лист «Успехи и неудачи», где каждый педагог может записать особенное достижение или, наоборот, неудачу. Таких записей может быть три-четыре за год, а может быть и гораздо больше, если что-то нужно подробно зафиксировать. С этими записями всегда могут ознакомиться родители учеников.

Результаты/ Мы поняли, что результатов нужно ждать очень долго. Первые два года у нас было ощущение, что ничего не получается, что все положительные сдвиги очень незначительны и не могут быть использованы для профессиональной подготовки. И только на третий год произошли качественные изменения. Наши ученики теперь справляются с тем, что казалось недоступным — могут в течение всего занятия целенаправленно выполнять операции, испол-

зубые в производстве полиграфической продукции. И хотя пока не все могут сообщить о выполненной работе или заметить ошибку, мы увидели, что можно построить производственный процесс так, чтобы умения каждого использовались в выпуске продукции, чтобы все видели, что выполняют реальную работу. Четверо подростков из учебной группы уже перешли в рабочую.

За время работы школы изменились и родители учеников. Когда они узнали, что значительную часть времени их дети будут не «учиться», а мыть пол, стирать или готовить, все были испуганы. Постепенно родители согласились с тем, что детей обязательно нужно учить бытовым навыкам, многие стали использовать их помощь дома. Очень важно, что родители научились замечать небольшие положительные изменения и радоваться им. А к успехам в работе на станках родители относятся с особым восхищением, т.к. им самим эта деятельность не знакома. Но в то, что полиграфическое производство может стать действительно местом работы подростка, к сожалению, верят пока немногие.

Важно сказать и о наших отношениях с ближайшим социальным окружением. Школа находится в квартире жилого дома. Сначала у нас возникали проблемы с соседями, жильцы часто бывали недовольны, что наши подопечные без надобности нажимают на кнопку лифта. Некоторые родители считали, что не нужно никому объяснять, «что у нас за дети». Но постепенно в доме к нам привыкли: жильцы знают, что это мы катаемся на лифте, дети во дворе довольно спокойно относятся к неумелым попыткам присоединиться к их игре, уступают качели. Нас знают продавцы в соседнем магазине, некоторые из них очень доброжелательно относятся к нашим походам за покупками. Конечно, не всегда и не все строится в наших отношениях с социумом хорошо, но все, даже небольшие, положительные изменения радуют.

РАБОЧАЯ ГРУППА — ШКОЛА ВЗРОСЛЕНИЯ // О рабочей группе, открывшейся в сентябре 2001 г., рассказывает ее руководитель Надежда Львовна Моргун (рассказ дополняет педагог Екатерина Юрьевна Рахманова).

Первые несколько месяцев ушли на то, чтобы освоить новое оборудование, более сложное, чем то, которое было в учебной группе, а также на знакомство, адаптацию к новому режиму и ритму жизни. Нужно было научиться вместе работать, понять и принять чужие проблемы, научиться владеть собой и помогать друг другу. Самостоятельности стало намного больше, а педагогов и помощников — меньше, чем в учебной группе. После этого началась реальная работа, появились заказы.

В нашей группе уже не учатся читать и считать, больше времени тратится на собственно полиграфическую работу. Кроме того, у нас есть творческие занятия: мы ставим спектакли и проигрываем с учениками сложные жизненные ситуации, например:

- что делать, если ты остался дома один, и кто-то позвонил в дверь;
- ты заболел, сидишь дома один и тебе грустно;
- ты шел по улице один и упал, поранился;

Проигрывание таких ситуаций учит принимать решения, помогает стать более уверенными, снижает тревожность, страх.

На примере рабочей группы мы постараемся показать, как мастерская способствует взрослению, повышению уровня ответственности и самостоятельности наших необычных учеников.

ВНЕШНИЕ ОПОРЫ ДЛЯ ВНУТРЕННЕГО РОСТА // В школе-мастерской мы используем различные вспомогательные средства для повышения ответственности и работоспособности учеников, создавая для них среду, с одной стороны, достаточно комфортную, чтобы каждый мог наилучшим образом раскрыть свои способности, а с другой стороны, достаточно жесткую, требуя самостоятельности, ответственности, выполнения правил.

Четкая структура дня / На стене мастерской висит общее расписание:

11.00 — 12.00	Работа	13.30 — 14.00	Обед
12.00 — 12.15	Перерыв	14.00 — 14.30	Итоги дня
12.15 — 13.15	Работа	14.30 — 15.00	Творческие занятия
13.15 — 13.30	Уборка рабочих мест		

В начале дня каждый подросток видит свои сегодняшние задания:

имя	задание	результат
Ира	1. Открытки	2 шт.
	2. Ламинатор	16 календарей
Антон	1. Работа на резаке	10 брошюр
	2. Работа на ксероксе	12 двусторонних копий
Дима	1. Брошюровщик	5 блокнотов
	2. Открытки	10 «снежинок»
Юра	1. Работа на ксероксе	10 двусторонних копий
	2. Дежурство	
Андрей	1. Открытки	3 аппликации
	2. Брошюровщик	3 блокнота

Раньше мы проговаривали в начале каждого дня, кто чем должен заниматься, теперь ребята сами смотрят свое расписание и расходятся по рабочим местам, а потом записывают, кто сколько выполнил. В конце дня подводятся итоги: каждый ученик рассказывает, какое у него было задание, сколько изделий он сделал, с какими трудностями столкнулся. Те, кто не может рассказать сам, отвечает на вопросы педагога. Все вместе обсуждают сегодняшние достижения и возникшие проблемы. Если кто-то опаздывает (трое учеников из рабочей группы ездят в мастерскую самостоятельно), он понимает, что от этого страдает вся группа. Особенно способствует правильной организации времени дежурство, о котором мы расскажем ниже.

Пространственная организация работы / Важно, чтобы ученики не слишком уставали и не мешали друг другу. Некоторые могут работать вместе, а кто-то быстро утомляется в коллективе и почти всегда работает в отдельной комнате.

Каждый предмет в школе-мастерской имеет свое место. Рабочие места устроены так, чтобы помочь подросткам самостоятельно организовать свою деятельность. Например, около ксерокса есть три полки:

- полка с чистой бумагой;
- полка с заказом (текст, который нужно скопировать, с указанием количества копий);
- полка для готовой работы, на которой лежат степлер или скрепка.

Ученик берет лист оригинала, отсчитывает нужное количество листов чистой бумаги, выставляет на ксероксе число копий. Готовую работу он скрепляет и кладет на полку (рис. в.13.).

Зрительные опоры / Расписания, карточки, памятки с описанием порядка выполнения той или иной работы активно используются в нашей мастерской. Около каждого станка висит четкая и краткая инструкция (см. Приложение 2). Это облегчает и унифицирует процесс обучения. Педагоги, помогая ученику освоить новый станок, всегда используют одну и ту же последовательность действий и стандартные формулировки. Интересно, что и старшие ученики, помогая младшим, говорят те же привычные слова.

На кухне висит меню на сегодняшний день и кулинарная книга (рис. в.14., в.4., в.5.), по которой даже плохо умеющие читать подростки могут вспомнить, как готовится то или иное блюдо¹.

¹ Идея кулинарной книги принадлежит одному из старших учеников нашей мастерской Юрию. Это только одно из предложенных им полезных усовершенствований.

Все эти карточки, подсказки, расписания носят чисто вспомогательный характер. Они особенно важны вначале, ведь подросткам с аутистическими нарушениями тяжело существовать в изменяющемся и непредсказуемом мире. Однако для них существует опасность попасть в зависимость от этих опор, стать рабами расписаний, когда потерявшаяся карточка приводит к полной невозможности выполнить задание, а неожиданное изменение вызывает нервный срыв. Для нас важно, чтобы наши ученики могли нормально чувствовать себя в разной обстановке, дома, на улице, в гостях, а не только в искусственно созданной учебной среде. Поэтому мы учим их вникать в содержание работы, понимать свою роль в общем производстве, используя карточки лишь как удобное средство самоорганизации и фиксирования результатов. Чтобы не сформировать зависимость, мы иногда меняем форму предъявления расписаний, делаем их при этом более удобными для самостоятельного использования. Подростки учатся сами составлять расписания и планировать свою деятельность.

Планирование и контроль / Вначале ученик выполняет только отдельные операции по заданию педагога. Через некоторое время он уже может сам осуществить связанную последовательность действий, например:

- пробить дырочки в заготовленной стопке бумаги;
- подобрать подходящую пружинку;
- надеть пробитые листы на пружинку.

На следующем этапе ученик делает определенную работу от начала до конца, а педагоги только настраивают станки. Например, чтобы самостоятельно сделать блокнот, нужно подобрать или нарезать бумагу подходящего формата, отсчитать необходимое количество листов, подобрать обложку и задник, а, возможно, самому сделать обложку с рисунком или аппликацией и заламинировать ее. Такую работу нужно уметь правильно спланировать и выполнять, не сбиваясь, иногда в течение нескольких занятий. Нужно также уметь обратиться за помощью к педагогам, если что-то не получается.

Умение настраивать станки — следующий этап, к которому большинство учеников еще только подходят, а значит, им есть чему учиться дальше.

Принятие решений / Есть вопросы, относящиеся исключительно к компетенции руководства, а есть решения, принимаемые совместно всеми сотрудниками и учениками (например, какой ставить спектакль или куда пойти на экскурсию). В этих случаях мы стараемся понять и учесть все мнения, в том числе и мнения тех, кто плохо умеет выражать свои мысли словами.

Ошибки — необходимый элемент обучения / Мы считаем, что каждый имеет право ошибаться. Дело педагога — не ругать за ошибки, а помогать их исправ-

лять. Если мы видим, что ученик не может сразу сосредоточиться и настроиться на работу, мы даем ему вначале тренировочное задание. Например, на тренировочном листе для ксерокопирования с одной стороны нарисован круг, а с другой — квадрат. Требуется сделать 5 листов с кругом. Это задание, не требующее много времени и материалов, помогает войти в рабочий ритм.

Индивидуальный подход/ Некоторые подростки не уверены в себе и предпочитают сначала потренироваться на ненужных листах, чтобы не испортить работу. Другие, наоборот, лучше сосредотачиваются на работе, если считают ее важной. Например, Антон не признает «ненужных» заданий, поэтому, давая ему тренировочную работу, мы говорим, что это небольшой, но очень срочный заказ.

Ответственность/ В школе-мастерской существует четкое распределение обязанностей не только между педагогами, но и между учениками, например:

Юра отвечает за наличие бумаги (в конце дня проверяет, чтобы около каждого станка лежала стопка чистых листов, а когда запас бумаги кончается, покупает новую). Был момент, когда все остались без работы из-за того, что кончилась бумага. После этого Юра боялся отвечать за бумагу и пытался отказаться от этого, но Надежда Львовна объяснила ему, что работник мастерской не может сам определять свои обязанности, а должен выполнять то, что ему поручено. В следующий рабочий день они сходили за бумагой вместе, а после этого Юра продолжал делать это самостоятельно.

Ира отвечает за наличие клея. Она очень боится разговаривать с людьми, особенно незнакомыми, поэтому покупка клея в киоске для нее очень трудное дело. Надежда Львовна заранее договорилась с продавщицей и подробно обсудила с Ирой поход за клеем. Вместе с Ириной мамой, которая очень волновалась за дочку, они проводили Иру почти до самого киоска. Продавщица спросила: «Что тебе дать, девочка?» и довольно долго ждала ответа. Неожиданной трудностью было то, что в киоске оказалось два вида клея, и Ире пришлось отвечать еще на один вопрос, но она справилась и с этим. В тот день все в мастерской обсуждали Ирину удачную покупку, хвалили ее за то, что она выбрала более дешевый клей и сэкономила общие деньги¹.

Антон вместе с одним из педагогов занимается финансовыми расчетами и является кассиром мастерской. Он ведет учет проданной продукции, помогает высчитывать зарплату, выдает деньги на покупки. Например, Антон дает

¹ Конечно, если бы Ира купила другой клей, все были бы довольны тем, что он лучшего качества. Всегда найдется, за что похвалить человека, когда он преодолел трудный барьер.

Юре 500 рублей на покупку бумаги и записывает в журнал, а потом Юра приносит чек и сдачу, сам записывает, сколько денег он потратил и сколько осталось.

Дежурство — особая ответственность / Это почетная работа, которая очень помогает нашим ученикам взрослеть. В обязанности дежурного (которые, конечно, тоже можно прочесть на стене), входит:

1. Заварить чай.
2. Приготовить салат.
3. Сварить то, что указано в меню.
4. Накрыть стол к чаю и обеду.
5. Убрать помещение.
6. Вынести мусор.
7. Отвечать на звонки по телефону.

Дежурный приходит на час раньше остальных. За это время он должен приготовить обед (салат и горячее блюдо, указанное в меню). В учебной группе подростки помогали педагогу в приготовлении обеда, а в рабочей они делают это самостоятельно. Педагог находится рядом, занимаясь своими делами, и в случае необходимости может что-нибудь подсказать. В течение всего дня дежурный отвечает на телефонные звонки. Для Иры это оказалось самым трудным, но сейчас и она может взять трубку и сказать: «Алло! Кого позвать?», а после этого подходит к тому, кого зовут к телефону, и трогает его за рукав.

Дежурство, как и всякая другая работа, оценивается. Благодарность в тетрадь за хорошее дежурство — высшая оценка.

Когда мы ввели обязательное дежурство, мы сами удивились, как серьезно все ребята к этому относятся, насколько они стали взрослее и ответственнее. Неаккуратно сброшюрованный блокнот могут не купить, но его изготовитель, скорее всего, этого не увидит. Совсем другое дело, если дежурный не накроет вовремя на стол или пересолит обед. Это заметит вся группа, а чувство ответственности перед своими педагогами и товарищами гораздо сильнее, чем перед абстрактным покупателем.

Однажды Юра настаивал на том, чтобы положить в еду две ложки соли вместо одной. Надежда Львовна, не сумев переубедить его, сказала: «Клади две». Никто не ругал дежурного, но за обедом все говорили: «Очень хочется пить, рис пересолен». Юре было неловко, хотя он старался не подавать виду и говорил, что есть соль полезно. Было очевидно, что он сделал из этого случая серьезные выводы для себя.

Оплата труда / Она пропорциональна вкладу. 30% денег, вырученных на ярмарке или при выполнении заказа, идет на зарплату, 20% отдается в ЦЛП, осталь-

ные 50% тратятся на приобретение новых материалов для мастерской. Мы стремимся к тому, чтобы все наши ученики осознали связь между вложенным трудом и полученными деньгами, хотя для некоторых это очень сложно. Все вместе обсуждают, что нужно купить на вырученные деньги. Финансовые операции фиксируются в специальных журналах, которые может увидеть любой ученик. Интерес к финансовым вопросам не только допускается, но и очень поощряется.

В чем секрет? / Подытоживая сказанное, попробуем перечислить, что же отличает нашу мастерскую от скучной и монотонной работы, происходящей во многих мастерских для инвалидов. Почему, несмотря на простоту и повторяемость операций, наша работа не отупляет, а способствует взрослению и личностному росту?

- Каждый ученик понимает, для чего нужна его работа. Заказы и подготовка к ярмаркам подробно обсуждаются;

- сотрудники и ученики относятся друг к другу с доверием и уважением. За каждым признается право иметь свое собственное мнение, участвовать в принятии решений, ошибаться и учиться на собственных ошибках;

- каждый отвечает за свою часть работы. Несерьезное отношение к своим обязанностям приводит к тому, что страдает вся группа. Зарплата пропорциональна участию в работе;

- мастерская предусматривает для всех возможности профессионального и творческого роста. По мере обучения подростки осваивают все более сложную работу на станках. Придумывая эскизы и рисунки для обложек, участвуя в театральных постановках, ученики реализуют свои творческие способности.

ТЕХНОЛОГИЯ // А теперь мастер производственного обучения Владимир Владимирович Тихонов познакомит нас с оборудованием малой полиграфической мастерской.

Малый резак — за один раз может обрезать до 10 листов бумаги плотностью 80 г/м кв. На резаке имеется разметка для вырезания листов формата А6, А5 и А4, можно также вырезать любые листы в пределах формата А4.

Безопасность: станок устроен так, что невозможно подставить руку под нож.

Большой резак — станок, предназначенный для небольшого производства. Отрезает за один раз до 500 листов бумаги в пределах формата А3. Требуется физической силы. Можно выставить размеры и делать серию операций,

не меняя параметров. Бумага зажимается неподвижно. Световой луч показывает линию предполагаемого отреза.

Безопасность: нож опускается только после того, как бумага вставлена и крышка закрыта.

Для изготовления блокнотов, брошюр, календарей и т.п. мастерской требуется бумага разных форматов. Покупать большие листы и резать их самим дешевле, чем покупать готовые листы нужного размера. Остатки нарезанной бумаги сортируются по размерам и идут на изготовление блоков для записи. Резак используется также для обрезки краев готового блокнота или брошюры.

Малый брошюровщик (переплетчик-перфоратор) ibico AG IBIMATIC используется для пробивания отверстий в листах и надевания блокнота на пружинку. Он пробивает одновременно до 10 листов. Необходимо сначала пробить все дырочки, а затем надеть все листы на пружинку. При этом листы нельзя переворачивать, потому что дырочки могут оказаться на разном расстоянии от краев. При пробивании дырочек необходимо задвигать листы так, чтобы они упирались в ограничительную планку, которой ученик не видит (рис. в.3.).

Большой брошюровщик (переплетчик-перфоратор) LAMIREL отличается от малого и своими возможностями, и способом организации работы: можно пробить несколько листов, надеть их на пружинку, затем пробить еще несколько листов, надеть их и т.д. Он пробивает одновременно до 20 листов (рис. в.2.). Регулировки позволяют:

- устанавливать расстояние от верхнего края листа до дырочек (оно зависит от диаметра пружинки);
- отключать пробивание ненужных дырочек;
- менять угол разведения пружинки при надевании листов.

Когда параметры выставлены, можно делать партию одинаковых блокнотов, не меняя регулировки.

Отвлечемся на время от описания станков и поговорим немного о том, как происходит обучение. Для этого мы попросили Надежду Львовну Моргун рассказать, как учатся работать на брошюровщике.

Одним легче начинать с малого брошюровщика, другим — с большого. Хотя у малого брошюровщика меньше возможностей, на нем труднее работать тем, у кого есть трудности пространственной и серийной организации.

Например, Саша К. не может надеть на малом брошюровщике те листы, которые он сам пробил. Ему легче работать на большом брошюровщике, где не требуется следить за положением листа и так четко соблюдать последовательность действий.

Ученики с наиболее серьезными проблемами вначале учатся прокалывать дырочки дыроколом и надевать их на два деревянных штырька.

На малом брошюровщике ученик пробивает листы, вставленные педагогом. Затем он сам вкладывает и пробивает по одному листы картона (на них легче почувствовать, что лист упирается в ограничительную планку). Педагог в это время отслеживает, чтобы пробитые листы не переворачивались и правильно складывались в стопку. Затем ученик пробует вставлять в станок и раскрывать пружинку.

Когда эта операция освоена, он учится надевать на пружинку вначале картонные листы, а затем уже стопку обычной бумаги.

После этого мы обычно переходим к работе на большом брошюровщике. Настраивает все станки и выставляет параметры педагог. Пока что только один из наших учеников научился сам настраивать некоторые станки.

Степлер-фальцовщик NAGEL FOLDNAK 8 — довольно сложный станок, который позволяет делать брошюры, соединенные скрепками по краю или посередине. Станок скрепляет по краю пачку объемом до 30–40 листов или сгибает и скрепляет посередине пачку до 30 листов. Формат листов и количество скрепок регулируются. Все предварительные регулировки на этом станке выполняет педагог. Ученики подбирают отпечатанные листы в брошюры и вставляют подготовленную пачку в станок.

Ламинатор SUPERLAM 326S — используется для оформления обложек, календарей и т.п. Ламинатор с горячими валами позволяет использовать 2 типа пленок — для горячего и для холодного ламинирования. Максимальная ширина ламинируемого изделия равна длине листа А4, длина — не ограничена. Обычно мы используем пленки толщиной 80, 100 и 125 мкр. На приборе имеется инструкция, позволяющая выбрать оптимальную скорость для данной бумаги и пленки.

Самым выгодным оказалось покупать пленки формата А4 и полностью использовать их, разрезая на формат нужного размера. Педагог устанавливает температуру разогрева пленки и скорость ее продвижения. Ученик вкладывает листы в пленку, включает вращение валов, вставляет заготовку в ламинатор, останавливает вращение валов, когда ламинирование закончено.

Компьютер с принтером — используется для изготовления шаблонов страниц и обложек для блокнотов, ежедневников, календарей и т.п. На компьютере может быть набран небольшой текст с указанием автора рисунка или изготовителя блокнота. Набор больших текстов пока слишком труден для наших учеников.

Ксерокс Canon 336 — используется для изготовления небольшого числа копий (до 50 экз.). Более крупные тиражи целесообразно печатать на ри-

зографе. Ксерокс бывает полезен также при изготовлении брошюр, так как дает возможность допечатывать испорченные листы (рис. в.13.).

А теперь познакомимся с самим производственным процессом. Что происходит, например, когда мастерская получает заказ на изготовление брошюры? Об этом рассказывает руководитель производства Даниил Романович Дименштейн.

За время работы мастерской наши ученики выполнили около десяти таких заказов тиражом от 50 до 500 экз. Заказы поступают как от Центра лечебной педагогики, так и от других организаций. Примеры таких работ можно увидеть на рис. в.8.

Проследим процесс изготовления брошюры из 32 страниц формата А5, скрепленной на сгибе. Прежде всего надо сказать, что ученики участвуют только в послепечатной подготовке издания. Набор текста и размножение его на ризографе осуществляется другими сотрудниками. К нам попадает готовый текст и обложка брошюры, напечатанные на листах формата А3 (на одном листе 8 полос текста или две обложки).

1. Нарезка. Ученик режет лист с обложками пополам на резке.

2. Фальцовка и раскладка. На столе лежат 4 стопки листов с текстом. Листы лежат так, чтобы при складывании верхней стороной внутрь страницы шли в правильном порядке. Каждый лист складывается пополам, линия сгиба проглаживается тупым ножом или ложкой. Сложенные листы вновь кладут один на другой, не перемешивая стопок, и мы опять получаем 4 стопки, но уже формата А4. Эта операция выполняется одновременно несколькими учениками. Педагог следит, чтобы все листы были сложены правильно (пока только один из учеников может ориентироваться на нумерацию страниц). На этапе обучения мы фальцуем каждый лист отдельно. В дальнейшем эта часть работы значительно сократится, поскольку опытные работники фальцуют по 3–4 листа за раз.

3. Подборка. Теперь у нас есть пять стопок листов формата А4: стопка обложек и 4 стопки с текстом. Ученики ходят вокруг стола и берут из каждой стопки по одному листу. Важно не путать порядок обхода и класть каждый лист сверху подбираемой пачки, из которой потом получится брошюра. Подобранные пачки складываются в стопки крест накрест обложками вверх.

4. Изготовление брошюры. Ученик берет подобранные пачки листов и кидает их в степлер-фальцовщик. Все предварительные настройки станка осуществляются педагогом.

5. Обрезка. Готовые брошюры обрезаются с трех сторон.

Процесс работы построен так, что в нем могут участвовать почти все ученики одновременно. Пока кто-то разрезает обложки, несколько человек начинают фальцевать. Когда обложки готовы, можно подбирать листы в брошюры. Когда часть брошюр уже подобрана, кто-то начинает работать на степлере-фальцовщике. Чтобы руководить работой, достаточно двух педагогов.

Есть еще две операции, пока не освоенные учениками:

— готовые брошюры складываются в стопку, сверху и снизу которой кладутся две фанерки. Стопка стягивается веревками. Это обычно делается перед тем, как обрезать готовые брошюры. Отлежавшись, они приобретают более правильную форму;

— готовые брошюры складываются в пачки, сверху и снизу кладутся картонки, каждая пачка заворачивается в большой лист бумаги и завязывается или заклеивается скотчем.

ТВОРЧЕСТВО // Творческой стороной полиграфической работы занимается художник Мария Владимировна Водинская.

Ученики пробуют свои силы в разных техниках рисования, экспериментируют с формой и цветом. Рисунки учеников используются для создания необычных открыток и календарей (рис. в.1., в.6., в.7., в.9.–в.12.).

Обложки для некоторых блокнотов делаются в технике аппликации с применением объемной цветной бумаги, изготовленной в учебной группе. И здесь есть разные возможности: кому-то легче составлять композицию по эскизу из готовых деталей, а кто-то любит фантазировать сам.

У каждого ученика есть способности к художественному творчеству: рисованию, вырезанию силуэтов, составлению коллажей — и нам предстоит и дальше эти способности раскрывать и учиться их использовать.

ПРИМЕРЫ // Екатерина Юрьевна Рахманова является одновременно и сотрудницей мастерской, и мамой одного из учеников рабочей группы. Мы попросили ее рассказать, что из происходящего в мастерской она считает наиболее важным для сына.

«Диме сейчас 17 лет. Его развитие и воспитание с детства осложнялось серьезными эмоционально-волевыми нарушениями. С четырех лет Дима занимался в Центре лечебной педагогики, но двери государственных школ (в том числе и вспомогательных) оказались для него закрыты. В 12 лет его приняли в полиграфическую школу-мастерскую, а в 15 он перешел из учебной группы в рабочую. Диме трудно общать-

ся с людьми, отвечать на вопросы (вместо ответа он, как правило, повторяет вопрос и часто говорит о себе во 2-м или 3-м лице). Как многие аутичные дети, он испытывает большие трудности в обучении, потому что не может полностью реализовать свои интеллектуальные способности; сейчас он умеет читать и писать слова и простые предложения. Главной проблемой для окружающих всегда была его отрешенность и непонятность.

Мне кажется, очень важно, что в мастерской Дима научился осваивать мир с помощью других людей. Раньше он полностью отказывался принимать помощь, и из-за этого так трудно было его учить. Сейчас у Димы появилась собственная осмысленная и важная для него деятельность, возникла связь между его действиями и внешним миром.

Например, раньше Диму не интересовало, что такое деньги и для чего они нужны. Теперь он хочет получать зарплату и понимает, что она связана с его трудом. Дима заработал деньги себе на часы. До этого у него уже было несколько часов, которые он сломал, беспорядочно нажимая на кнопки. С новыми часами он тоже хотел было играть, но мы сказали ему: «Если сломаешь, тебе опять придется копить деньги», и с этого момента Дима обращается с часами очень аккуратно.

В работе на полиграфических станках Диме интересны не только отдельные операции, но и весь процесс в целом — изготовление изделий, нужных другим людям. Мы все пользуемся блокнотами, сделанными в мастерской, Дима с гордостью дарит их родственникам.

Работа в мастерской организована таким образом, что все время видна связь между разными этапами и разными участниками процесса. Например, Дима сделал обложку для блокнота, теперь ему нужно пойти к Антону и попросить бумагу... Пошаговая работа учит планировать свою деятельность не только в мастерской, но и за ее пределами.

Я вижу, что за последние несколько лет Дима сильно изменился и повзрослел, и считаю, что это во многом связано с работой в мастерской. У него появились свои занятия и интересы. Он полюбил работать с кем-то вместе, а в совместной деятельности даже то, что прежде было чисто механическим и стереотипным, приобретает смысл. Например, раньше он мог часами сидеть, собирая и разбирая одни и те же складные картинки. Сейчас ему больше нравится прийти с ними ко мне или делать вместе со мной другую работу, хотя бы чистить кар-

тошку. Когда брат делает уроки, Дима садится рядом и пишет в своей тетради слова, которые он знает. На даче, когда я работаю на огороде, он тоже просит дать ему какое-нибудь дело. Точнее, просить сам он не умеет, но очень легко догадаться, когда у него появляется интерес. Сначала он внимательно наблюдает, а потом пытается сделать так же, как я. Неудачи его не расстраивают, потому что главное удовольствие он получает от совместной работы. Эту способность к подражанию я стала активно использовать для привлечения Димы к разной деятельности. Конечно, это требует много времени и терпения, но результат приносит нам обоим огромную радость.

Если у меня нет возможности работать вместе с Димой, он сам может заняться каким-то знакомым делом, например возьмет бумагу и фломастеры и будет рисовать. Дима с детства умеет вырезать из бумаги силуэты самых разных предметов (например, ему ничего не стоит без наброска вырезать велосипед или детскую коляску). Это умение пригодилось в полиграфической мастерской, чтобы делать к новогодней ярмарке открытки в форме снежинок.

У Димы появились дома свои обязанности, причем ему очень нравится их выполнять. Уже несколько лет он сам пылесосит квартиру. От меня требуется только вытряхивать пыль из пылесоса, так как Дима не сделает это достаточно аккуратно. Выносить мусор — тоже его обязанность, но кто-то из нас выходит вместе с ним на лестницу проследить, чтобы он не звонил в чужие звонки. Иногда я прошу его помыть посуду или еще в чем-то помочь мне. Чтобы справиться с работой, Диме нужно много времени, и я всегда это учитываю. Ему нельзя сказать: *«Давай быстренько пропылесосим, потому что нам нужно уходить»* — лучше уж заняться этим в другой день.

Дима сам покупает продукты, когда в магазине немного народа, продавцы по соседству уже знают его. Мы очень ценим появившееся у Димы чувство ответственности и всегда подчеркиваем важность того, что он делает.

У Димы и раньше были свои обязанности дома. Еще в детстве он резал овощи для салата идеальными кубиками и выполнял другие поручения, но не испытывал к этим занятиям никакого интереса. Он не думал о том, зачем нужна его работа, не стремился доделать ее до конца, неожиданно вскакивал и убегал. Сейчас Дима понимает, что его работа полезна, и радуется своим обязанностям. Его мир расширился, в

него теперь оказались включены нужды и интересы других людей. Почувствовав, что ему оказывают больше доверия, Дима и сам стал больше доверять людям. Он легче принимает объяснения и может изменить свои планы и стереотипы в соответствии с обстоятельствами.

Я думаю, основное, что дала Диме мастерская,— это умение учиться и работать. Теперь мы видим, что он может освоить специальность. Не важно, будет ли он работать именно в малой полиграфии, ведь если придется заниматься другим ремеслом, он освоит и его».

Другой пример — рассказ Надежды Львовны Моргун о Стасике. Из этой истории видно, как занятия в мастерской помогают справляться с тяжелыми психическими состояниями, возникающими порой у наших учеников.

«Стасику сейчас 15 лет, он пришел в Центр, когда ему не было пяти. У него серьезные эмоционально-волевые нарушения, еще в детстве он стремился уйти от общения с людьми, отказывался от всякой деятельности. В течение нескольких лет педагоги Центра пытались найти что-то, что Стасик делал бы с удовольствием, но казалось, что его ничто не интересует, кроме еды. Его приходилось заставлять выполнять задания, играть, танцевать, рисовать... У Стасика не было никакой целенаправленной деятельности. Когда его оставляли в покое, он смотрел в окно, прыгал и кричал.

В 11 лет Стасик начал заниматься в школе-мастерской. К этому времени приобрел некоторые полезные знания и навыки, но применял их только под давлением родителей или педагогов. Речью Стасик так и не начал пользоваться.

Сейчас Стасик занимается в учебной группе. Удивительно, но в мастерской нашлась деятельность, которая его по-настоящему заинтересовала. Он освоил работу на брошюровщике, занимался этим с удовольствием, сам видел ошибки, откладывал в сторону плохо пробитые листы. Кроме того, Стасик успешно учился работать на резаке. Дома он стал доставлять родителям гораздо больше хлопот, требуя, чтобы с ним все время чем-то занимались. Мама даже просила в мастерской задания для самостоятельной работы.

Одновременно с появлением интереса к деятельности повысилась и деструктивная активность: Стасик начал драться, плевать, обижать других учеников. Он не мог ездить в транспорте, приходилось возить его на машине. Однако, даже в этот трудный период он с удовольстви-

ем шел на занятия в мастерскую. Когда ситуация стала совсем тяжелой, Стасика положили в психиатрическую больницу, затем он продолжал лечение дома под наблюдением психиатра ЦЛП. После этого занятия возобновились, но индивидуально. Работая отдельно от других, Стасик стал намного спокойнее. Он легко вспомнил все, что умел раньше. Мы устроили так, чтобы мама смогла незаметно посмотреть, как Стасик работает на брошюровщике, — она была очень удивлена.

Мы решили постепенно приучать Стасика опять ходить в группу. Начали с того, что после индивидуальных занятий он 5–10 минут работал вместе со всеми, и понемногу увеличивали это время. Если он приходил в тяжелое состояние, сажали его за брошюровщик, придвинув к стенке так, чтобы он чувствовал себя отдельно от других. Он сосредоточивался на работе и успокаивался.

К концу учебного года Стасик опять стал вялым и пассивным, как раньше, перестал самостоятельно работать. Однако теперь мы уже знаем его возможности. Мы понимаем, что внезапные перепады в эмоциональном состоянии, отказ от деятельности — это временные трудности, которые мы и дальше надеемся преодолевать».

ПРИЛОЖЕНИЕ I.

ВЫДЕРЖКИ ИЗ ЗАПИСЕЙ

В КАРТАХ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Лиза, 8 лет. Швейная мастерская (педагог Л.В. Шаргородская) / В сентябре Лиза пришла в мастерскую повзрослевшей и более собранной. Тем не менее много времени уходило у нее на то, чтобы включиться в занятие. Лиза много говорила, быстро отвлекалась («Хочу пить чай с сахаром»). Постепенно удалось привлечь Лизино внимание, используя персонажей из телепередач (Хрюша из «Спокойной ночи, малыши») и сказок (черепаха, которая пела песню). Сшитые зверушки обыгрывались на занятиях. Изделие должно быть простым (как можно меньше составных частей) и сшитым за 1–2 занятия. В противном случае Лиза теряет представление о своей деятельности. При непрерывном «верещании» хорошо помогает разговор шепотом — Лиза начинает прислушиваться.

У Лизы сложные отношения со взрослыми: она стремится к эмоциональному контакту, но не знает, как его наладить. Демонстративно не слушается, чтобы на нее обратили внимание (снимает обувь, бежит к двери и встает около нее, при этом весело хихикает). Несмотря на хорошо развитую речь, Лиза редко говорит: «Я не хочу», но бьетса головой, если чем-то недовольна. Сейчас стала меньше кричать, с ней можно договориться.

Принимает только самые простые сюжеты. Сказку про Колобка рассказать не удалось.

Мы много занимались с Лизой выстраиванием связи между словами и объектами. Обсуждали цвет ткани (Лиза знает названия цветов, но путает их

при просмотре). Искали нос у сшитого котенка и нос у самой Лизы. Важно, чтобы ее слова не повисали в воздухе. Если Лиза видит какую-то вещь и говорит, что хочет с ней поиграть, я стараюсь (может быть, не в тот же момент) дать ей то, что она просила. Поначалу Лиза очень удивлялась этому и не знала, что дальше с этой вещью делать.

Ваня М, 8 лет. Швейная мастерская (педагог Л.В. Шаргородская) / Ваня постоянно ищет для себя опору, рамки, причем делает это довольно необычными способами. На первом занятии, например, ел мел, карандаш, явно проверяя мою реакцию. Если видит твердое и спокойное поведение педагога, быстро успокаивается и перестает провоцировать.

Умеет резать ножницами, шить, освоил бисер. Неплохая мелкая моторика. Ване нравятся сложные занятия, он хорошо включается в работу, стремится доделать до конца. Любит петь сам и с удовольствием слушает, когда ему поют. Ване нравится читать, считать.

В занятиях Ваня тоже стремится найти опору. Например, он любит шить по точкам (изонить) или сначала читать, как нужно делать работу, а потом уже выполнять ее (при занятии бисером). Трудности пространственных представлений: при шитье не может определить направление движения. Бывает трудно переключить Ваню на новое занятие. Хорошая реакция. Когда шьет на швейной машинке, вовремя останавливается по команде «стоп».

Миша, 12 лет. Терапевтическая керамическая мастерская (педагог Т.Е. Лаврентьева) / Мальчик занимается индивидуально, по-прежнему общителен, добродушен, заинтересован. В работе наблюдается излишняя суетливость, моторная неловкость, разброс мыслей, перескакивание с одной идеи на другую, неуверенность в себе.

После того, как начал заниматься с нейропсихологом, стал намного аккуратнее и собраннее. Меньше отвлекается, время продуктивной деятельности увеличилось. Остались проблемы с планированием, не может рассчитать силу нажима. Особенно трудно дается работа с кистью. По совету нейропсихолога от росписи пока отказались. Сделали упор на изучение человеческого тела, конструирование. Несколько занятий было посвящено отработыванию лепки мелких простых деталей: шариков, колбасок, отрезанию одинаковых пластов глины. Эти мелкие детали использовались в рельефах. Подарил маме бусы, которые сам сделал. Был очень рад, что они ей понравились.

В середине года возникли сложности с написанием плана перед началом лепки. Попробовали писать план после того, как работа уже выполнена. Пишет Миша плохо, с невероятным количеством ошибок. На план уходит мно-

го времени, и слепить еще что-нибудь он не успевает. Попытались этапы работы изобразить знаками, чтобы сократить время. Но сам факт, что ему придется брать в руки тетрадь и ручку, его сильно раздражал. Миша становился капризным, негативно настроенным и излишне самокритичным. Опасаясь, что у него вообще пропадет желание заниматься керамикой, от написания плана я решила временно отказаться. Настроение у Миши улучшилось, он больше стал вдохновляться воплощением своих идей. Реже стал обращаться ко мне за помощью и говорить, что у него не получается и он не сможет.

В апреле сделал первую самостоятельную композицию «Хозяин с собакой». Очень удачный характерный образ хозяина с огромными усами. Пропорции тела соблюдены. У собаки все четыре лапы одной длины. Эта работа всем понравилась. Миша гордился тем, что сделал ее сам. С этого момента, мне кажется, он стал более уверен в себе.

Илья, 9 лет. Терапевтическая керамическая мастерская (педагог Т.Е. Лаврентьева) / Илья занимается индивидуально, очень способный, быстро включается в работу. Движения точные, ловкие. Во время занятий на фоне деятельности усиливается аутостимуляция: скрипит зубами, издает однообразные звуки, делает стереотипные движения. Может долго сосредоточенно работать особенно тогда, когда в задании используются мелкие повторяющиеся элементы. Прекрасно вырезает по выкройке, раскатывает пласт глины. Хорошо видит контур, распределяет силу нажима, держит интервал. На плоскости работать легче, чем с объемом.

Из-за отсутствия речи трудно понять его желания. Легко соглашается с предложенным ему заданием. Любит изображать часы и цифру 12. Но при этом перевозбуждается, аутостимуляции усиливаются. Может сам нарисовать человечка, похожего на «головонога», но с обозначением мелких частей тела: ушей, пальцев. Один на рабочем месте не сидит, его очень привлекает раковина (любит мыть инструменты) и бочка с глазурью. Когда Илюша увидел, как в глазурь макают изделия, стал бросать туда первые попавшиеся предметы.

С красками работать любит, но к цвету неразборчив. Аккуратно закрашивает плоскость целиком, но использовать разные цвета по назначению пока не удается. За одно занятие успевает сделать 4–5 небольших работ. Не любит долго сидеть над одним и тем же. К своим работам равнодушен, трудно понять, узнаёт ли он их после обжига.

Маша, 18 лет. Предпрофессиональная керамическая мастерская (педагог Т.Е. Лаврентьева) / Появилось стремление к самостоятельной работе. Большие успехи достигнуты в лепке. Стала работать с объемом. Научилась сама лепить

птичку из цельного куска. Птички получаются похожими одна на другую. Получает удовольствие от того, что лепит почти без помощи. В рельефе значительно улучшилась работа по подражанию.

Делает попытки срисовывать и рисовать сама. Улучшилась мелкая моторика, научилась завязывать узлы и делать подвески. Отлично обрабатывает утиль (шкурит, шлифует мокрой губкой). В работе с росписью нерешительна и робка. Делает все медленно, но аккуратно. Может долго заниматься кропотливой работой, например делать мелкий орнамент из точек. Сама плохо держит интервал в орнаменте, но на размеченных фрагментах может продлевать орнаментальный ряд.

Маша общительна, доброжелательна. Работой в керамической мастерской довольна. Активно участвует в подготовке и проведении ярмарок.

Таня, 17 лет. Предпрофессиональная керамическая мастерская (педагог Т.Е. Лаврентьева) / Пришла в группу в середине учебного года. Девочка скромная, стеснительная, малоподвижная, необщительная, очень заторможенная (возможно, из-за приема медикаментов). Речь почти не использует. Первое время отвечала только кивком головы. Своих идей и мыслей никак не выражает. За помощью не обращается. Движения скованные, медленные. Кисти рук слабые, вялые. Делает все очень медленно, но аккуратно и старательно. Понимает задания, с помощью охотно соглашается. Хорошо видит контур, различает цвета. С красками работает легче, чем с глиной. По просьбе мамы мы выбрали упражнения для работы дома.

В контакт с детьми и взрослыми сама не вступает, но с интересом следит за происходящим. Отношения своего никак не выражает, погружена в себя. Как-то на фоне всеобщего гомона вдруг произнесла: «А мне 17 лет». После этого стала словами отвечать на вопросы. К концу учебного года более раскованна и приветлива. На занятия ходит с удовольствием.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ

В ПОЛИГРАФИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ-МАСТЕРСКОЙ

/Вежливость и самостоятельность/

Здороваться и прощаться.

Самостоятельно одеваться и раздеваться.

Самостоятельно набирать код на входной двери.

Обращаться за помощью.

Убирать за собой посуду после обеда.

Говорить «Спасибо» после обеда.

Перед занятием смотреть расписание.

После занятия переворачивать карточку.

Планировать деятельность.

/Покупки в магазине/

Проговорить, что сегодня на обед.

Посмотреть в холодильнике и в шкафу, какие продукты для приготовления обеда уже есть.

Проговорить, что нужно купить в магазине.

Взять кошелек.

Взять сумку для покупок.

Посмотреть, есть ли в кошельке деньги (если нет, достать деньги из общей суммы).

Посмотреть на витрину и найти, что нужно купить.
Запомнить стоимость нужных товаров.
Достать нужное количество денег из кошелька.
Попросить нужные товары у продавца.
Взять сдачу и положить в кошелек.
Положить покупки и кошелек в сумку.
В школе рассказать о том, что купил.
Записать в тетрадь расходов названия и стоимость покупок.

/Составление меню/

Спросить, что будет на обед.
Взять коробку с картинками и словами для составления меню.
Снять старые картинки и слова с доски «Меню».
Выбрать нужные картинки и слова с названиями блюд .
Прикрепить новые картинки и слова на доску «Меню».
Поставить коробку с картинками и словами на место.

/Работа на кухне/

1. Приготовление гречневой каши, риса, чечевицы

Проговорить порядок работы.
Насыпать крупу в кастрюлю.
Помыть крупу.
Налить воду.
Насыпать соль.
Включить плиту.
Поставить кастрюлю с подготовленной крупой на плиту.
Довести до готовности.

2. Приготовление салата

Проговорить порядок работы.
Достать нужные овощи.
Помыть овощи.
Почистить ножом редьку, свеклу, морковь.
Натереть на терке или порезать овощи.
Положить соль.
Заправить маслом или майонезом.
Положить в салатницу.

/Работа на ксероксе/

Проговорить порядок работы.

Включить ксерокс:

— вилку в розетку;

— кнопку включения.

Поднять крышку ксерокса, ровно положить образец, закрыть крышку.

Взять лист и положить его в приемник бумаги.

Нажать кнопку ксерокопирования.

Сложить готовые копии.

Закончив работу, выключить ксерокс.

Сообщить о выполненной работе.

/Работа на брошюровщике/

1. Тренировочные работы

Классификация листов по порядку от 1 до 10.

Надевание листов на пружину в правильном порядке:

— обложка, листы, обложка;

— от 1 до 10.

Надевание на пружину всего блокнота сразу.

2. Учить работать самостоятельно

ЗАПИСЬ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ // Приведем в качестве примера записи результатов обучения Андрея (17 лет), занимающегося в рабочей группе мастерской.

Вежливость и самостоятельность /

Здоровается и прощается	при напоминании
Самостоятельно одевается и раздевается	да
Самостоятельно набирает код на входной двери	да
Обращается за помощью	нет
Убирает за собой посуду после обеда	да
Говорит «Спасибо» после обеда	да
Перед занятием смотрит расписание	при напоминании
Сообщает о выполненной работе	нет
Подходит к телефону, вежливо отвечает на звонки	нет
Правильно ведет себя в транспорте и общественных местах	да

Покупки в магазине /

Может проговорить, что сегодня на обед	да
Может посмотреть в холодильнике и в шкафу, какие продукты для приготовления обеда уже есть	с помощью взрослого
Проговаривает, что нужно купить в магазине	да
Может взять кошелек, сумку для покупок	да
Может посмотреть, есть ли в кошельке деньги (если нет, достать деньги из общей суммы)	да
Может посмотреть на витрину и найти, что нужно купить	с помощью взрослого
Может запомнить стоимость нужных товаров	не всегда
Может достать нужное количество денег из кошелька	с помощью взрослого
Может попросить нужные товары у продавца	да
Может взять сдачу и положить в кошелек	да
Может положить покупки и кошелек в сумку	да
В школе может рассказать о том, что купил	да (с помощью вопросов)
Записывает в тетрадь расходы названия и стоимость покупок	с помощью взрослого

Работа на ксероксе /

Умеет правильно положить лист в ксерокс, чтобы сделать двустороннее ксерокопирование	с помощью педагога
Может регулировать количество копий	с помощью педагога
Умеет делать двустороннее ксерокопирование	с помощью педагога
Умеет раскладывать пронумерованные готовые копии в нужном порядке (от 1 до 10 и от 10 до 1)	да
Умеет скреплять листы ручным степлером или скрепкой	да
Может работать самостоятельно	да (только одно-стороннее копирование)
Умеет подготовить и убрать рабочее место	при напоминании

Работа на брошюровщике /

Может раскладывать листы по порядку от 1 до 10	да
Умеет пробивать дырочки	да
Может надевать пронумерованные листы на пружину	
— в прямом порядке, переворачивая	да
— в обратном порядке	да
Надевает листы в правильном порядке (обложка, листы, обложка)	да
Может надевать на пружину сразу целый блокнот	да
Может работать самостоятельно	да
Умеет подготовить и убрать рабочее место	при напоминании

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

К.Д. РЮРИКОВ, МАГИСТР ПРАВА, ЮРИСТ.

ПРАВА ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В СФЕРЕ ТРУДА

И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

/ИНФОРМАЦИОННАЯ СПРАВКА/

1. Общие права человека и права инвалидов: соотношение / С точки зрения современного права все люди обладают равными гражданскими, экономическими, социальными и культурными правами. Инвалиды в данном случае не являются исключением. Все права, которыми обладает обычное лицо, есть и у инвалида¹.

Кроме общих со всеми людьми прав, у инвалида есть и специальные права, предназначенные для реализации его интересов именно как инвалида. Эти права — как бы дополнительные гарантии того, что он сможет достойно

¹ «Все люди равны перед законом и имеют право, без всякого различия, на равную защиту закона. Все люди имеют право на равную защиту от какой бы то ни было дискриминации, нарушающей настоящую Декларацию, и от какого бы то ни было подстрекательства к такой дискриминации» (ст. 7 Всеобщей декларации прав человека, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 года).

существовать в обществе. Предоставление инвалиду таких дополнительных юридических прав абсолютно справедливо, ведь инвалид не всегда находится в равном положении с остальными людьми и поэтому ему нужны дополнительные способы обеспечения его нормальной жизнедеятельности.

Таковыми дополнительными средствами обеспечения жизнедеятельности, по сути, и являются специальные права инвалида в различных сферах — трудовой, социальной, экономической и т.д.

В целом, можно видеть, что права инвалида делятся на две группы:

1. Права как равноправного члена общества;

2. Права как представителя одной из групп этого общества, т.е. собственно инвалида.

Очевидно, что общие и специальные юридические права любых лиц возникают, как правило, на основании закона. То, на основании чего возникают права (и обязанности), более широко называется «источники права».

Источниками права могут быть как внутренние российские нормативные акты (федеральные и местные законы, Указы Президента, постановления Правительства), так и международно-правовые нормы и принципы, закрепленные в договорах, декларациях и т.д.

2. Международное право и российская правовая система / В соответствии с частью 4 ст. 15 Конституции Российской Федерации «общепризнанные нормы и принципы международного права, а также международные договоры Российской Федерации являются составной частью ее правовой системы». Это означает, что нет никаких препятствий для того, чтобы рассматривать эти международные нормы и принципы и договоры как непосредственно действующие в Российской Федерации право и правовые принципы.

Подтверждая эту мысль, статья 15 Конституции РФ сообщает, что «если международным договором Российской Федерации установлены иные правила, чем предусмотренные законом, то применяются правила этого международного договора».

Это положение Конституции, в частности, означает, что в российской правовой системе международные договоры Российской Федерации имеют, по сравнению с ее законами, преимущественную силу¹.

¹ Из этого положения следует вывод, например, о том, что если действующий международный договор России предусматривает какие-либо права для инвалидов, и при этом в нем прямо не сказано, что для его применения в России требуется издание какого-либо внутреннего нормативного акта, то этот договор действует в России напрямую, и при этом имеет превосходство над внутренним законодательством.

Далее, что не менее важно, в ч. 1 ст. 17 Конституции РФ указано, что «в Российской Федерации признаются и гарантируются права и свободы человека и гражданина согласно общепризнанным нормам и принципам международного права».

Таким образом, права человека, существование которых признано в каком-либо общепризнанном международном документе, даже и не имеющем силы международного договора, например в Резолюции Генеральной Ассамблеи ООН, в соответствии со ст. 17 Конституции должны признаваться и гарантироваться и в Российской Федерации.

Статья 18 Конституции развивает положения ст. 15 и 17, говоря, что «права и свободы человека и гражданина являются непосредственно действующими».

Это положение Конституции означает, в частности, что поскольку эти права действуют непосредственно, для их реализации не требуется издания каких-либо законов, инструкций и т.д.

Для реализации непосредственно действующих прав не требуется и ненормативных актов — разрешений, лицензий, чьих-либо одобрений на каждый конкретный случай и т.д. Гражданину или любому физическому лицу достаточно лишь уведомить соответствующий орган власти о намерении осуществить реализацию своего права (так называемый уведомительный принцип реализации права).

3. Право на профессиональную подготовку и на труд: общие положения международного права / Итак, права инвалида — это прежде всего права человека как такового. Как же выглядят права современного человека в области профессиональной подготовки и трудовой деятельности?

Всеобщая декларация прав человека, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 года, как известно, является отправной точкой тех достижений, которые были сделаны в мире в обеспечении прав человека во второй половине прошлого века. Пункт 1 статьи 23 этой Декларации гласит:

«Каждый человек имеет право на труд, на свободный выбор работы, на справедливые и благоприятные условия труда и на защиту от безработицы».

Следует иметь в виду, что Декларация не делает никаких оговорок, например: «каждый человек, кроме инвалида, имеет право на труд», или чего-либо подобного.

Таким образом, всеобщее право на труд, по Декларации, является аксиомой, не предполагающей никаких исключений.

Так же обстоит дело и с образованием (п.1 ст. 26 Декларации):

«**Каждый человек имеет право на образование.** Образование должно быть бесплатным по меньшей мере в том, что касается начального и общего образования. Начальное образование должно быть обязательным. Техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, и высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого».

Таким образом, очевидно, что в соответствии с Декларацией права на труд и на общедоступное профессиональное и техническое образование являются общепризнанными правами человека¹.

Верность и обязательность этого тезиса Декларации подтверждаются огромным количеством международных и внутренних правовых актов. Например, Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах от 16 декабря 1966 года, который является международным договором Российской Федерации, т.е. обязательным для нее правовым актом, возлагает на его участников обязанность «признавать право на труд, которое включает право каждого человека на получение возможности зарабатывать себе на жизнь трудом, который он свободно выбирает или на который он свободно соглашается» (ст. 6 Пакта). Следовательно, не только декларативно, но и в обязывающем порядке Российская Федерация выразила согласие на обязательное признание права инвалидов на труд.

В соответствии с Пактом об экономических, социальных и культурных правах государства-участники обязуются принять меры в целях полного осуществления права на труд. При этом под такими мерами подразумеваются в первую очередь программы профессионально-технического обучения и подготовки (ст. 6 Пакта).

В целом, очевидно, что предоставление права на труд не имеет особого смысла без обеспечения права на подготовку к этому труду (профессиональное и техническое образование и пр.).

По этой причине всякий имеющий право на труд должен иметь и право на профессиональное образование. Право каждого на профессиональное об-

¹ Конечно, необходимо понимать, что Декларация, представляющая собой резолюцию Генеральной Ассамблеи ООН, не имеет, строго говоря, обязательной силы. Однако это нисколько не умаляет ее значения. Кроме того, как указано ниже, положениям Декларации соответствует большое количество обязательных положений международно-правовых и внутренне-правовых актов. Надо также принимать во внимание вышеупомянутые положения ст. 15, 17, 18 Конституции Российской Федерации.

разование также закреплено в Пакте об экономических, социальных и культурных правах, а именно в ст. 13:

«Участвующие в настоящем Пакте государства признают право каждого человека на образование... Участвующие в настоящем Пакте государства признают, что для полного осуществления этого права:

а) начальное образование должно быть обязательным и бесплатным для всех;

б) среднее образование в его различных формах, включая профессионально-техническое среднее образование, должно быть открыто и сделано доступным для всех путем принятия всех необходимых мер и, в частности, постепенного введения бесплатного образования».

Таким образом, очевидно, что право на труд и на образование является как общепризнанным моральным, так и субъективным юридическим правом любого человека, а значит, и любого инвалида.

Естественно, что международным правом специально оговорены права детей в области образования. Так, Конвенция о правах ребенка, одобренная Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г., вступившая в силу для России с 15 сентября 1990 года, предусматривает права ребенка на доступное профессиональное образование (ст. 28 Конвенции); право ребенка на свободу ассоциации (ст. 15 Конвенции). Конвенция обязывает государства, являющиеся ее участниками, уважать и обеспечивать все предусмотренные ею права за каждым ребенком, находящимся в пределах их юрисдикции, без дискриминации по какому-либо признаку, включая такой признак, как состояние здоровья ребенка (ст. 2 Конвенции).

Кроме того, в соответствии со ст. 23 Конвенции государства-участники признают право неполноценного ребенка на особую заботу. Данной статьей установлено обязательство государств поощрять и обеспечивать предоставление (при условии наличия ресурсов — бесплатное) помощи, соответствующей состоянию ребенка и положению его родителей или других лиц, обеспечивающих заботу о ребенке. Помощь должна предоставляться как имеющему на это право ребенку, так и лицам, ответственным за заботу о нем. Такая помощь должна иметь целью «обеспечение неполноценному ребенку эффективного доступа к услугам в области образования, профессиональной подготовки, медицинского обслуживания, восстановления здоровья, подготовки к трудовой деятельности и доступа к средствам отдыха таким образом, который приводит к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности, включая культурное и духовное развитие ребенка».

Положениям Конвенции соответствуют и положения ст. 6 Федерального закона от 24 июля 1998 года № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»:

«Ребенку от рождения принадлежат и гарантируются государством права и свободы человека и гражданина в соответствии с Конституцией Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации, настоящим Федеральным законом, Семейным кодексом Российской Федерации и другими нормативными правовыми актами Российской Федерации».

Международными документами особо подчеркнута недопустимость дискриминации инвалидов в области реализации прав человека и гражданина. Об этом говорится, к примеру, в принятой в Женеве в июне 1998 года Декларации об основополагающих принципах и правах в сфере труда Международной организации труда. В пп. d) п. 2 этой Декларации прямо указывается, что все государства имеют обязательство соблюдения, содействия применению и добросовестного претворения в жизнь принципов Международной организации труда, в частности принципа недопущения дискриминации в области труда и занятий.

Наконец, существует специальная Декларация о правах инвалидов, принятая 9 декабря 1975 года Генеральной Ассамблеей ООН. В п. 4 этой Декларации прямо сказано, что инвалиды имеют те же гражданские и политические права, что и другие лица. Пунктом 7 Декларации разъяснено, что инвалиды имеют полное право в соответствии со своими возможностями получить и сохранить за собой рабочее место или заниматься полезной, продуктивной и вознаграждаемой деятельностью и являться членами профсоюзных организаций.

К инвалидам, являющимся умственно отсталыми, относится положение п. 3 Декларации о правах умственно отсталых лиц, гласящее, что умственно отсталое лицо «имеет право продуктивно трудиться или заниматься каким-либо другим полезным делом в меру своих возможностей».

Тем не менее стоит обратить внимание на то, что в силу существующих физических и (или) иных ограничений, свойственных инвалиду, не всякий отказ в приеме его на работу будет являться дискриминацией. Поэтому, например, в п. 2 ст. 1 Конвенции № 111 Международной организации труда «Относительно дискриминации в области труда и занятий» от 25 июня 1958 года указано, что не считаются дискриминацией «всякое различие, исключение или предпочтение, основанные на специфических требованиях, связанных с определенной работой».

В области образования недопустимость дискриминации закреплена в Конвенции ООН «О борьбе с дискриминацией в области образования» от 14 декабря 1960 года.

Сходные положения содержатся в большом количестве международных документов рекомендательного и программного, т.е. необязательного, характера¹. Однако наибольшую ценность для нас представляют международно-правовые обязательства государств в указанной сфере.

Так, Конвенция № 142 Международной организации труда «О профессиональной ориентации и профессиональной подготовке в области развития людских ресурсов» от 23 июня 1975 года² обязывает участвующие в ней государства «принимать и развивать всесторонние и скоординированные политику и программы профессиональной ориентации и профессиональной подготовки, тесно связанные с занятостью, стимулирующие и позволяющие всем лицам, на основе равенства и без какой-либо дискриминации, развивать и применять свои способности к труду в своих собственных интересах и в соответствии со своими стремлениями, учитывая потребности общества» (ст. 1 Конвенции).

В вышеуказанных целях каждый участник Конвенции «разрабатывает и совершенствует открытые, гибкие и дополняющие друг друга системы общего и профессионально-технического образования, школьной и профессиональной ориентации и профессиональной подготовки, независимо от того, осуществляется ли эта деятельность в системе формального образования или вне ее» (ст. 2 Конвенции).

Кроме того, каждый участник Конвенции «постепенно расширяет свои системы профессиональной ориентации и системы постоянной информации относительно занятости, с целью обеспечения того, чтобы всесторонняя информация и наиболее широкая ориентация являлись доступными детям, молодым людям и взрослым, включая соответствующие программы для лиц с физическими и умственными недостатками».

Далее, Конвенция № 159 Международной организации труда «О профессиональной реабилитации и занятости инвалидов» от 20 июня 1983 года определяет инвалида как «лицо, возможности которого получать, сохранять

¹ Например, Всемирная программа действий в отношении инвалидов, принятая 03.12.1982 г. Резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи ООН; Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов, принятые 20.12.1993 г. Резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН; Венская декларация и программа действий, принятая в г. Вене 25.06.1993 г. на 2-й Всемирной конференции по правам человека, и т.д.

² Конвенция была ратифицирована Указом Президиума Верховного Совета СССР № 8955-IX от 5 марта 1979 года.

подходящую работу и продвигаться по службе значительно ограничены в связи с надлежащим образом подтвержденным физическим или психическим дефектом» (ст. 1 Конвенции).

Для таких лиц каждое государство–член Конвенции в соответствии с национальными условиями, практикой и возможностями разрабатывает, осуществляет и периодически пересматривает национальную политику в области профессиональной реабилитации и занятости инвалидов (ст. 2 Конвенции).

Указанная политика направлена на то, чтобы соответствующие меры по профессиональной реабилитации распространялись на все категории инвалидов, а также на содействие возможностям занятости инвалидов на свободном рынке труда (ст. 3 Конвенции).

В соответствии с Конвенцией указанная политика должна быть основана на принципе равенства возможностей инвалидов и трудящихся в целом. Должно «соблюдаться равенство обращения и возможностей для трудящихся, являющихся инвалидами». Особо отмечено, что специальные позитивные меры, направленные на обеспечение подлинного равенства обращения и возможностей для инвалидов и других трудящихся, не считаются дискриминационными в отношении других трудящихся (ст. 4 Конвенции).

Таким образом, здесь мы имеем дело с, условно говоря, «режимом повышенного благоприятствования» для трудящихся инвалидов, узаконивающим предоставление им большего объема прав, чем остальным категориям работников.

Наконец, в соответствии со ст. 6 Конвенции каждое государство–член Конвенции должно принимать меры, которые могут быть необходимы для осуществления всех вышеуказанных положений.

Следовательно, Российская Федерация (Конвенция ратифицирована Указом Президиума Верховного Совета СССР от 29 марта 1988 г. № 8694-XI) обязана принимать меры, способствующие обеспечению максимальной занятости инвалидов.

Данное положение распространяется на все публично-правовые образования Российской Федерации (органы государственной власти, местного самоуправления и т.д.). Очевидно, что в свете указанных положений государству и органам местного самоуправления следует по меньшей мере воздерживаться от мер, дискриминирующих инвалидов в сфере занятости, и/или мер, не способствующих их наиболее полной трудовой и образовательной интеграции в общество.

Возвращаясь к международным нормам декларативного характера, отметим одну очень яркую формулировку, содержащуюся в п. 1 Декларации о правах умственно отсталых лиц от 20 декабря 1971 года:

«Умственно отсталое лицо имеет в максимальной степени осуществимости те же права, что и другие люди».

Эта формулировка фиксирует международно признанный принцип максимальной осуществимости лицом с ограничениями жизнедеятельности своих прав. Этот принцип означает, что наличие у такого лица общих для всех людей прав ни в коей мере не зависит от невозможности их реализации. Принцип максимальной осуществимости также означает, что в любой момент времени у лица с ограничениями жизнедеятельности есть право на все те общедозволенные действия, которые оно способно совершить. Из этого с необходимостью следует вывод о том, что права лица с ограничениями жизнедеятельности следуют способностям этого лица и никогда не могут быть меньше этих способностей.

4. Права инвалидов на труд и трудовую подготовку в России / «Каждый имеет право на труд». Это положение Всеобщей декларации прав человека повторено в п. 3 ст. 37 Конституции Российской Федерации. Ст. 2 Кодекса законов о труде предлагает развернутую формулировку:

«В соответствии с Конституцией Российской Федерации — России каждый имеет право на труд, который он свободно выбирает или на который свободно соглашается, право распоряжаться своими способностями к труду, выбирать профессию и род занятий, а также право на защиту от безработицы».

Таким образом, законом устанавливаются всеобщее право на труд, свобода труда и право каждого на труд в соответствии со способностями.

«Каждый имеет право на образование». Это положение Всеобщей декларации прав человека повторяется в п. 1 ст. 43 Конституции Российской Федерации. Помимо этого вводная часть Федерального закона «Об образовании» от 10 июля 1992 года № 3266-1 содержит следующую весьма красноречивую фразу:

«Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации».

Таким образом, все основные права человека в области труда и образования отражены в действующем российском законодательстве и в полной мере распространяются на инвалидов.

Встает вопрос о том, не возникает ли у государства перед инвалидами еще и дополнительных обязанностей — обеспечить возможность реализовать свои трудовые и образовательные права?

В отношении образования инвалидов Федеральный закон «О социальной защите инвалидов» от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ (далее — Закон «О социальной защите») сообщает следующее (ст. 19):

«Государство гарантирует инвалидам необходимые условия для получения образования и профессиональной подготовки. Общее образование инвалидов осуществляется бесплатно как в общеобразовательных учреждениях, оборудованных при необходимости специальными техническими средствами, так и в специальных образовательных учреждениях и регулируется законодательством Российской Федерации, законодательством субъектов Российской Федерации.

Государство обеспечивает инвалидам получение основного общего, среднего (полного) общего образования, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования **в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.**

Профессиональное образование инвалидов в образовательных учреждениях различных типов и уровней осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации, законодательством субъектов Российской Федерации.

Для инвалидов, нуждающихся в специальных условиях для получения профессионального образования, создаются специальные профессиональные образовательные учреждения различных типов и видов или соответствующие условия в профессиональных образовательных учреждениях общего типа.

Профессиональная подготовка и профессиональное образование инвалидов в специальных профессиональных образовательных учреждениях для инвалидов осуществляются в соответствии с государственными образовательными стандартами на основе образовательных программ, адаптированных для обучения инвалидов.

Государственные органы управления образованием обеспечивают учащихся бесплатно или на льготных условиях специальными учебными пособиями и литературой».

Говоря о профессиональной подготовке и труде инвалидов, нельзя забывать и о том, что в соответствии со ст. 7 Конституции Российская Федерация является социальным государством, где «обеспечивается государственная поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов...» и устанавливаются «государственные пенсии, пособия и иные гарантии социальной защиты». В соответствии с п. 1 ст. 39 Конституции Российской Федерации каждому в случае инвалидности гарантируется социальное обеспечение.

Закон «О социальной защите инвалидов» разъясняет понятия «инвалид», «ограничение жизнедеятельности» (ст. 1) и «социальная защита» (ст. 2):

«Инвалид — лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты».

«Ограничение жизнедеятельности — полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью».

«Социальная защита инвалидов — система гарантированных государством экономических, социальных и правовых мер, обеспечивающих инвалидам условия для преодоления, замещения (компенсации) ограничений жизнедеятельности и направленных на создание им равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества».

Из этих определений ясно видно, что трудовое обучение инвалида как раз и является мерой, направленной на преодоление утраты им способности обучаться и заниматься трудовой деятельностью наравне со всеми.

Следующий за этим вывод — вывод о том, что трудовое обучение инвалидов является разновидностью социальной защиты, а следовательно, гарантировано государством согласно Конституции, в том числе как экономическая мера.

Об этом прямо говорит п. 2 ст. 9 Закона «О социальной защите инвалидов», относящий профессиональную ориентацию, профессиональное образование, профессионально-производственную адаптацию и трудоустройство инвалидов к **реабилитации инвалидов**.

Реабилитация инвалидов, как известно, осуществляется на основании Индивидуальной программы реабилитации (далее — ИПР). ИПР же, в соответствии со ст. 11 Закона «О социальной защите инвалидов», содержит реабилитационные мероприятия, предоставляемые инвалиду бесплатно, т.е. является основанием предоставления инвалиду бесплатных или компенсируемых реабилитационных (в данном случае — профессиональных реабилитационных) услуг.

Данная точка зрения находит подтверждение и в Положении о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Россий-

ской Федерации, утвержденном Постановлением Министерства труда и социального развития Российской Федерации (далее — Положение) от 27 сентября 1996 г. № 1.

Положение сообщает, что важнейшими направлениями профессиональной ориентации являются:

- а) профессиональная информация;
- б) профессиональная консультация;
- в) профессиональный подбор;
- г) профессиональный отбор;
- д) профессиональная, производственная и социальная адаптация.

Основными методами профессиональной ориентации являются психологическое и медицинское консультирование, все виды диагностики, а также педагогическая работа.

Профессиональной, производственной и социальной адаптацией, в соответствии с п. 1.2 Положения, является система мер, способствующих профессиональному становлению работника. Положение не уточняет, какие именно меры способствуют профессиональному становлению работника, и, следовательно, оставляет подбор арсенала таких мер на усмотрение осуществляющего профессиональную ориентацию лица. Пункт 8 Положения не устанавливает специальных ограничений допуска к работе в области профессиональной адаптации.

Кроме того, Положение вводит понятие «психологическая поддержка» — система социально-психологических способов и методов, способствующих социально-профессиональному самоопределению личности в ходе формирования ее способностей, ценностных ориентаций и самосознания, повышению ее конкурентоспособности на рынке труда и адаптированности к условиям реализации собственной профессиональной карьеры (п. 2.1 Положения).

Психологическая поддержка, в соответствии с Положением, осуществляется путем «оптимизации психологического состояния человека как следствия полного разрешения или снижения актуальности психологических проблем, препятствующих трудовой, профессиональной, социальной самореализации на каждом из этапов жизни отдельного человека, малых групп, коллективов, формальных и неформальных объединений людей» (п. 2.1 Положения).

По Положению, основными направлениями психологической поддержки являются:

- а) психологическая профилактика — содействие полноценному психическому развитию личности, малых групп и коллективов, предупреждение возможных личностных и межличностных проблем неблагополучия и социально-психологических конфликтов;

б) психологическое консультирование — оказание помощи личности в ее самопознании, адекватной самооценке и адаптации в реальных жизненных условиях, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующих непрерывному личностному росту и саморазвитию;

в) психологическая коррекция — активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений в психическом и личностном развитии, гармонизацию личности и межличностных отношений (п. 2.2 Положения).

Основными методами психологической поддержки, в соответствии с Положением, являются: психологическое просвещение, психологическое и психотерапевтическое консультирование, психологическая диагностика, психологический тренинг, психологическая коррекция, другие индивидуальные и групповые методы психологической работы (п. 2.4 Положения).

Наиболее важным представляется то, что пунктом 9.1 Положения установлен гарантированный государством минимум психолого-профориентационных услуг¹.

При этом п. 7 Положения допускает возможность осуществления всех вышеописанных психолого-профориентационных мероприятий негосударственной общественной организацией.

Здесь нелишне вспомнить, что в соответствии со ст. 11 Закона «О социальной защите инвалидов» услуги профессиональной ориентации, включенные в ИПР, должны предоставляться инвалиду бесплатно, а в случае приобретения их инвалидом за счет собственных средств их стоимость подлежит компенсации.

Пунктом 7 Положения предусмотрено существование общественных объединений психолого-профориентационной направленности. Следовательно, в соответствии с п. 7 Положения психолого-профориентационные услуги, включенные в установленный Положением гарантированный минимум, могут оказываться и негосударственными организациями. Можно предполагать, что

¹ Гарантированный минимум содержится в п. 9.1 Положения и включает в себя, помимо прочего: предоставление профессиональной информации; проведение для учащихся общеобразовательных учреждений групповых профессиональных консультаций и занятий по психологическому консультированию и сопровождению профессионального выбора; оказание индивидуальной психолого-профориентационной помощи учащимся общеобразовательных учреждений, воспитанникам школ-интернатов и детских домов, инвалидам, учащимся образовательных учреждений профессионального образования, лицам с ограниченной трудоспособностью.

в этом случае затраты обучающихся на приобретение таких услуг будут подлежать компенсации со стороны государства.

5. Значение терминов «трудоспособность» и «нетрудоспособность» / Говоря о труде детей-инвалидов, необходимо сделать ряд замечаний в отношении часто упоминаемого термина «ограниченная трудоспособность», а также в отношении другого часто встречающегося термина — «нетрудоспособность».

Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов, принятые Генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1993 года, подчеркивают следующее:

«...термин «нетрудоспособность» означает утрату или ограничение возможностей участия в жизни общества наравне с другими. Он предполагает отношение между инвалидом и его окружением. Этот термин применяется с целью подчеркнуть недостатки окружения и многих аспектов деятельности общества, в частности в области информации, связи и образования, которые ограничивают возможности инвалидов участвовать в жизни общества наравне с другими».

Таким образом, «нетрудоспособность», как считают Стандартные правила., определяется не состоянием инвалида, а его окружением, средой. Если инвалид попадает в среду, где у него есть реальная возможность трудиться, то вести речь о его нетрудоспособности не приходится.

Следовательно, если инвалид трудится, то, по крайней мере, можно говорить о том, что ранее установленные ограничения трудоспособности уже преодолены.

Кроме того, семантически говоря, термин «ограничение способности/возможности», или «ограниченная трудоспособность» ни в коей мере не подразумевает наличия какого-либо «запрета» или чего-либо подобного. Ведь речь идет не об объективном, а о субъективном ограничении, представляющем собой всего лишь **фактическую невозможность лица трудиться на данном производстве в данный момент**, и не более того.

Надо отметить, что в российском законодательстве термин «нетрудоспособность» употребляется, как правило, в связи с предоставлением лицу различных дополнительных прав: на пенсию, пособие по временной нетрудоспособности и т.д., а не в связи с каким-то запрещающим исключением этого лица из сообщества трудящихся на основании особенностей его соматического или психического состояния.

В конечном счете, при наличии частной собственности на средства производства, решение о трудоспособности лица должно принимать не госу-

дарство, а конкретный работодатель этого лица, если, конечно, само государство не является таким работодателем.

Можно обратить внимание и на то, что российское законодательство в принципе не содержит определения термина «нетрудоспособность»¹. Не содержит российское законодательство и указаний на то, что инвалидность автоматически влечет нетрудоспособность. Единственным исключением, носящим, однако, положительный характер, является ст. 2 Федерального закона «О государственном пенсионном обеспечении в Российской Федерации» от 15 декабря 2001 года № 166-ФЗ, где инвалиды приравниваются к нетрудоспособным гражданам в целях предоставления им пенсии, т.е. средств к существованию. Этот закон будет вкратце рассмотрен ниже, в разделе «Пенсионное обеспечение детей-инвалидов».

Далее, при обсуждении терминов «нетрудоспособность» и «ограниченная трудоспособность», может возникнуть вопрос о том, как эти понятия соотносятся с часто упоминаемыми в законе «правоспособностью» и «дееспособностью». Постараемся ответить на этот вопрос.

6. Правоспособность и дееспособность инвалидов / По общему правилу ст. 17 Гражданского кодекса Российской Федерации (далее — Гражданский кодекс, ГК) способность иметь гражданские права и нести обязанности (гражданская правоспособность) признается в равной мере за всеми гражданами, в том числе и за инвалидами².

Гражданская же дееспособность, т.е. способность гражданина своими собственными действиями приобретать и осуществлять гражданские — т.е.

¹ Пунктом 1.5.4 Постановления об утверждении классификаций и временных критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы (Утверждено Приказом Министерства здравоохранения РФ от 29 января 1997 г. № 30, Постановлением Министерства труда от 29 января 1997 г. № 1), установлены следующие степени ограничения способности к трудовой деятельности: 1-я степень — способность к выполнению трудовой деятельности при условии снижения квалификации или уменьшения объема производственной деятельности, невозможности выполнения работы по своей профессии; 2-я степень — способность к выполнению трудовой деятельности в специально созданных условиях с использованием вспомогательных средств и (или) специально оборудованного рабочего места, с помощью других лиц; 3-я степень — неспособность к трудовой деятельности. Следует иметь в виду, что постановление не является законом.

² При этом, по нашему убеждению, право реализовывать право на труд — в литературе именуемое также «трудодеспособность» — не связано напрямую с наличием гражданской дееспособности.

имущественные и личные неимущественные — права, создавать для себя гражданские обязанности и исполнять их, возникает в полном объеме с наступлением совершеннолетия, т.е. по достижении восемнадцатилетнего возраста (ст. 21 ГК).

Следовательно, рассматривая правовой статус ребенка-инвалида, следует понимать, что в силу ст. 21 ГК он действительно обладает ограниченной дееспособностью, однако эта ограниченность дееспособности является общим правилом для всех лиц, не достигших 18 лет.

В соответствии с Гражданским кодексом становление полной дееспособности происходит в следующем порядке.

1. В возрасте от 6 до 14 лет дети вправе самостоятельно совершать мелкие бытовые сделки (например, покупать продукты), сделки, направленные на безвозмездное получение выгоды (например, получать подарки), а также сделки по распоряжению средствами, предоставленными законным представителем или с согласия последнего третьим лицом для определенной цели или для свободного распоряжения (например, тратить карманные деньги) (ст. 28 ГК).

2. Несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет могут, сверх того, самостоятельно распоряжаться своими заработком, стипендией и иными доходами, осуществлять авторские права, в соответствии с законом вносить вклады в кредитные учреждения и распоряжаться ими. По достижении 16 лет несовершеннолетние также вправе быть членами кооперативов (ст. 26 ГК).

3. Полная дееспособность гражданина наступает с достижением им 18 лет¹ (п.1 ст. 21 ГК).

Более того, в соответствии со ст. 27 Гражданского кодекса, несовершеннолетний, достигший 16 лет, по решению суда может быть объявлен полностью дееспособным (эмансипация), если он работает по трудовому договору, в том числе по контракту, или с согласия родителей, усыновителей или попечителя занимается предпринимательской деятельностью.

¹ В законе, конечно, предусмотрена возможность ограничения дееспособности лица по основаниям, не связанным с возрастом: гражданин может быть признан недееспособным вследствие душевной болезни или слабоумия (ст. 29 Гражданского кодекса). Однако такое ограничение происходит исключительно на основании решения суда. Право на подачу в суд заявления о признании гражданина недееспособным есть у членов его семьи, профсоюза или иной общественной организации, органа опеки и попечительства, психиатрического лечебного учреждения. Это закрытый перечень лиц, имеющих право на подачу такого заявления (ст. 258 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации). Естественно, что до вынесения судом решения о недееспособности гражданина этот гражданин считается дееспособным по общим основаниям закона.

Эмансипацию делает возможной норма ч. 6 ст. 19 Закона «Об образовании», позволяющая несовершеннолетнему работать уже с 15, а в особо оговоренных случаях — с 14 лет. По общему правилу ст. 63 действующего Трудового кодекса заключение трудового договора допускается с лицами, достигшими 16 лет, со специально оговоренной возможностью заключения такого договора и в более раннем возрасте.

В целом можно отметить, что, позволив несовершеннолетнему трудиться (и не установив, как следствие, автоматического наступления его полной дееспособности), закон прямо признал возможность законного труда ограничено дееспособного лица. Таким образом, допустимо сделать вывод о том, что гражданская дееспособность и трудовая дееспособность — это не одно и то же. Хотя, строго говоря, понятие «трудовая дееспособность» и не используется в законодательстве, но здесь налицо тот факт, что такая дееспособность по крайней мере не зависит напрямую от наличия у лица гражданско-правовой дееспособности.

7. Трудоустройство и труд инвалидов / В настоящий момент прием на работу инвалида, равно как и любого другого лица, определяется положениями ст. 3 Трудового кодекса с весьма однозначным названием — «Запрещение дискриминации в сфере труда»:

«Каждый имеет равные возможности для реализации своих трудовых прав. Никто не может быть ограничен в трудовых правах и свободах или получать какие-либо преимущества независимо от пола, расы, цвета кожи, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, возраста, места жительства, отношения к религии, политических убеждений, принадлежности или непринадлежности к общественным объединениям, а также от других обстоятельств, не связанных с деловыми качествами работника».

При этом ст. 3 Трудового кодекса добавляет: «Лица, считающие, что они подверглись дискриминации в сфере труда, вправе обратиться в органы федеральной инспекции труда и (или) в суд с заявлением о восстановлении нарушенных прав, возмещении материального вреда и компенсации морального вреда». Таким образом, с точки зрения закона инвалид, обладающий требуемыми работодателю деловыми качествами и удовлетворяющий требованиям производства, имеет не меньше, а больше прав при приеме на работу, чем обычный специалист.

Как известно, статьей 21 Закона «О социальной защите инвалидов» для предприятий, среднесписочная численность работников которых превышает 30 человек, предусмотрена 3% федеральная квота для приема на работу ин-

валидов. Органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации вправе устанавливать более высокую квоту для приема на работу инвалидов.

В случае невыполнения или невозможности выполнения квоты для приема на работу инвалидов работодатели вносят обязательную плату в установленном размере за каждого нетрудоустроенного инвалида в пределах установленной квоты в Государственный фонд занятости населения Российской Федерации. Полученные средства расходуются целевым назначением на создание рабочих мест для инвалидов (ст. 21 Закона «О социальной защите инвалидов»).

По представлению Федеральной службы занятости России Государственный фонд занятости населения Российской Федерации перечисляет указанные суммы организациям, независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, на создание рабочих мест для инвалидов сверх утвержденной квоты, а также общественным объединениям инвалидов на создание специализированных предприятий (цехов, участков), применяющих труд инвалидов (ст. 21 Закона «О социальной защите инвалидов»).

Кроме того, ст. 25 Федерального закона «О социальной защите инвалидов» предусмотрено, что инвалид, ищущий работу и имеющий ИПР и трудовую рекомендацию, может быть в установленном порядке признан безработным.

Законом особо оговорены права инвалидов и после их приема на работу. Так, в соответствии со ст. 96 и 99 Трудового кодекса инвалиды могут привлекаться к работе в ночное время или к сверхурочным работам только с их согласия и при условии, если такая работа не запрещена им медицинскими рекомендациями.

В целом, инвалидам, занятым в организациях, независимо от их организационно-правовых форм и форм собственности, создаются необходимые условия труда в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида (ст. 23 Закона «О социальной защите инвалидов»).

Условия трудовых договоров, ухудшающих положение инвалидов по сравнению с другими работниками, являются недействительными. Для инвалидов I и II групп устанавливается сокращенная продолжительность рабочего времени (не более 35 часов в неделю) с сохранением полной оплаты труда. Инвалидам предоставляется ежегодный отпуск не менее 30 календарных дней (ст. 23 Закона «О социальной защите инвалидов»).

Специальные рабочие места для трудоустройства инвалидов — это рабочие места, требующие дополнительных мер по организации труда, включая адаптацию основного и вспомогательного оборудования, технического и организационного оснащения, дополнительного оснащения и обеспечения техническими приспособлениями с учетом индивидуальных возможностей инвалидов. Минимальное количество специальных рабочих мест для трудоустройства

инвалидов устанавливается органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации для каждого предприятия, учреждения, организации в пределах установленной квоты для приема на работу инвалидов (ст. 22 Закона «О социальной защите инвалидов»).

8. Пенсионное обеспечение детей-инвалидов / С 1 января 2002 года вступил в силу Федеральный закон «О государственном пенсионном обеспечении в Российской Федерации» от 15 декабря 2001 года № 166-ФЗ (далее — Закон).

В соответствии с пп. 5 п. 1 ст. 4 Закона нетрудоспособные граждане имеют право на пенсию по государственному пенсионному обеспечению. Статьей 2 Закона установлено, что нетрудоспособными гражданами являются, помимо прочего, инвалиды, в том числе инвалиды детства и дети-инвалиды. В соответствии с п. 1 ст. 5 Закона нетрудоспособным гражданам назначается социальная пенсия.

Законом не установлено, что при заключении трудового договора или при фактическом исполнении трудовых обязанностей граждане, являющиеся нетрудоспособными в соответствии с данным Законом, утрачивают права на социальную пенсию или на ее выплату. Исключение составляют лишь граждане, достигшие пенсионного возраста, но продолжающие работать (п. 2 ст. 11 Закона).

С другой стороны, ст. 22 Закона «О государственном пенсионном обеспечении в Российской Федерации» указывает, что перерасчет размера пенсии может производиться, помимо прочего, в связи с изменением степени ограничения способности к трудовой деятельности¹.

Таким образом, положительное изменение ограничения способности к трудовой деятельности может привести к уменьшению размера социальной пенсии. Однако, как представляется, с терапевтической точки зрения сдвиги в трудовой способности имеют только положительный характер.

Кроме того, п. 1 ст. 22 Закона указывает, что перерасчет размера пенсии в принципе осуществляется по заявлению гражданина. Здесь можно также обратить внимание на то, что согласно формулировке закона перерасчет размера пенсии не «должен», а именно «может» производиться по заявлению пенсионера в связи с изменением степени ограничения способности к трудовой деятельности. Таким образом, Закон «О государственном пенсионном обеспечении в Российской Федерации», за указанными исключениями, не устанавливает прямой причинно-следственной связи между осуществлением пенсио-

¹ Степень ограничения устанавливается, как известно, органом медико-социальной экспертизы. Детям-инвалидам степень ограничения способности к трудовой деятельности не устанавливается.

нером, в данном случае ребенком-инвалидом, трудовой деятельности и утерей им права на пенсию или на ее получение.

9. Некоторые вопросы налогообложения, связанные с трудом и социальной защитой инвалидов / Российское налоговое законодательство состоит из Налогового кодекса и принимаемых в соответствии с ним федеральных законов (ст. 1 Налогового кодекса Российской Федерации, далее — Налоговый кодекс, НК).

Что же именно говорит Налоговый кодекс в отношении труда и образования подростков-инвалидов? Попробуем повторить некоторые общеизвестные положения, расположив их в том порядке, в каком они приведены в законе, т.е. во второй части Налогового кодекса.

/Налог на добавленную стоимость/

Прежде всего, следует отметить, что ст. 149 Налогового кодекса изымает из-под обложения налогом на добавленную стоимость (НДС) реализацию следующих услуг:

а) услуги по содержанию детей в дошкольных учреждениях, проведению занятий с несовершеннолетними детьми в кружках, секциях (включая спортивные) и студиях (пп. 4 п. 2 ст. 149 НК);

б) услуги в сфере образования по проведению некоммерческими образовательными организациями учебно-производственного (по направлениям основного и дополнительного образования, указанным в лицензии) или воспитательного процесса, за исключением консультационных услуг, а также услуг по сдаче в аренду помещений (пп. 14 п. 2 ст. 149 НК).

К сожалению, реализация некоммерческими образовательными организациями товаров (работ, услуг) как собственного производства (произведенных учебными предприятиями, в том числе учебно-производственными мастерскими, в рамках основного и дополнительного учебного процесса), так и приобретенных на стороне, подлежит безусловному налогообложению¹.

Далее, если говорить об объединениях инвалидов, то не подлежит обложению НДС реализация товаров (работ, услуг), производимых и реализуемых общественными организациями инвалидов (в том числе созданными как союзы общественных организаций инвалидов), среди членов которых инвалиды и их законные представители составляют не менее 80% (пп. 2 п. 3 ст. 149 НК).

¹ Тем не менее реализация товаров (работ, услуг) «лечебно-производственными (трудовыми) мастерскими при противотуберкулезных, психиатрических, психоневрологических учреждениях, учреждениях социальной защиты или социальной реабилитации населения», обложению НДС все-таки не подлежит (пп. 2 п. 3 ст. 149 Налогового кодекса).

Также не подлежит обложению НДС реализация товаров (работ, услуг), осуществляемая дочерними юридическими лицами этих общественных организаций при условии 100%-ного участия общественных организаций в таких дочерних предприятиях, а также если численность инвалидов среди их работников составляет не менее 50%, а доля инвалидов в фонде оплаты труда — не менее 25% (пп. 2 п. 3 ст. 149 НК).

При этом речь идет как о коммерческих организациях, так и о некоммерческих организациях в форме учреждения, созданных общественными организациями инвалидов.

/Налог на доходы физических лиц/

Налоговый вычет в размере 500 рублей за каждый месяц налогового периода распространяется на инвалидов I и II групп, а также инвалидов детства (пп. 2 п. 1 ст. 218 НК).

/Единый социальный налог/

От уплаты единого социального налога освобождаются организации любых организационно-правовых форм — с сумм выплат и иных вознаграждений, не превышающих в течение налогового периода 100 000 рублей на каждого работника, являющегося инвалидом I, II или III групп, а также, в пределах указанных сумм, описанные выше общественные организации инвалидов и созданные ими организации, а также учреждения, созданные для достижения образовательных, культурных, лечебно-оздоровительных, физкультурно-спортивных, научных, информационных и иных социальных целей, а также для оказания правовой и иной помощи инвалидам, детям-инвалидам и их родителям, единственными собственниками имущества которых являются общественные организации инвалидов (пп. 1 и 2 п. 1 ст. 239 НК).

/Налог на прибыль организаций/

Доплаты инвалидам, предусмотренные законодательством Российской Федерации, а также другие виды расходов, произведенных организацией в пользу работника-инвалида, предусмотренные трудовым договором и (или) коллективным договором, являются расходами, связанными с производством и реализацией, и уменьшают полученные налогоплательщиком доходы (п. 23, 24 ст. 255 НК).

Далее, расходами, уменьшающими сумму полученных доходов, являются расходы, осуществленные налогоплательщиком-организацией, использующей труд инвалидов, в виде средств, направленных на цели, обеспечивающие социальную защиту инвалидов, если от общего числа работников такого

налогоплательщика инвалиды составляют не менее 50% и доля заработной платы инвалидов в расходах на оплату труда составляет не менее 25% (пп. 38 п. 1 ст. 264 НК).¹

Кроме того, не включаются в налогооблагаемую базу расходы налогоплательщиков–общественных организаций инвалидов, а также налогоплательщиков-учреждений, единственными собственниками имущества которых являются общественные организации инвалидов, в виде средств, направленных на осуществление деятельности указанных общественных организаций инвалидов и на цели, обеспечивающие социальную защиту инвалидов (пп. 39 п. 1 ст. 264 НК).

Заключение/ Нет никакого сомнения в том, что в современной России инвалиды могут обучаться труду и трудиться вместе и наравне с другими членами общества. Более того, несомненным является и то, что, в соответствии с законом, труд инвалидов должен находить поддержку в лице государства, будь то путем законодательного обеспечения предоставления инвалидам рабочих мест или путем налогового поощрения объединения инвалидов с целью достижения ими общих для них целей.

Дети-инвалиды могут беспрепятственно реализовывать свое право на труд. Кроме того, инвалидам в полной мере принадлежат права на создание общественных объединений, таких как общественные организации инвалидов. Указанные организации, пользуясь значительной налоговой и иной поддержкой государства, могут являться мощной основой для профессиональной адаптации и интеграции детей с ограничениями жизнедеятельности.

Другие организационные формы трудовой подготовки и трудоустройства инвалидов также не должны встречать никаких обоснованных препятствий со стороны органов власти. Права инвалида должны уважаться и соблюдаться во всяком случае не меньше, чем права человека в целом.

¹ Целями, обеспечивающими социальную защиту инвалидов, признаются улучшение условий труда инвалидов, создание рабочих мест для инвалидов, защита прав и законных интересов инвалидов, мероприятия по их реабилитации, обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в соответствии с законодательством Российской Федерации о социальной защите инвалидов, включая взносы на содержание общественных организаций инвалидов. При определении общего числа инвалидов в среднесписочную численность работников не включаются инвалиды, работающие по совместительству, договорам подряда и другим договорам гражданско-правового характера (пп. 38 п. 1 ст. 264 НК).

ЛИТЕРАТУРА

- Гальего Рубен.* Белое на черном.— СПб.: Лимбус Пресс, 2002.
- Лангмейер Йозеф, Матейчек Зденек.* Психическая депривация в детском возрасте.— Прага: Авиценум Медицинское издательство, 1984.
- Марцинкевич Н.Е.* Пространство возможностей.— [Электрон. ресурс]: <http://www.autism.ru>
- Семенович А.В., Умрихин С.О.* Пространственные представления при отклоняющемся развитии (методические рекомендации к нейропсихологической диагностике).— М., 1997.
- Сковорода Г.С.* Разговор, называемый алфавит, или Букварь мира. Сочинения.— Минск, 1999.
- Современные подходы к болезни Дауна. /Под редакцией Девида Лейна и Бриайна Стрэтфорда.— М.: Педагогика, 1991.
- Филлс К.* Мама, почему у меня синдром Дауна? /Пер. с англ.— М.: Теревинф, 1998.
- Цыганок А.А., Гордон Е.Б.* Коррекция пространственных представлений у детей // В сб.: Особый ребенок: исследования и опыт помощи.— М.: Центр лечебной педагогики, 1999, вып. 2.
- Щедровицкий Д.В.* Введение в Ветхий Завет.— М.: Теревинф, 2003.
-

О РЕМЕСЛАХ // Керамика/

- Аракчеев Ю.С., Хайлов Л.М.* Чудеса из глины.— М.: Малыш, 1981.
- Дорожин Ю.Г.* Сказочная Гжель. Рабочая тетрадь по основам народного искусства.— М.: Мозаика-Синтез, 1999.
- Дорожин Ю.Г.* Узоры Северной Двины. Рабочая тетрадь по основам народного искусства.— М.: Мозаика-Синтез, 2002.

Захаров А.И. Основы технологии керамики.— М., 2002.

Караневская О.В. Коррекционные занятия с детьми, имеющими эмоционально-волевые нарушения (Начальный этап. Занятия керамикой). / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2003, № 5.

Кейер Е.А. Работа с глиной как метод лечебно-педагогической коррекции // В сб.: Особый ребенок: исследования и опыт помощи.— М.: Центр лечебной педагогики, 1998, вып. 1.

Оскотский Г.А., Батулинский Н.Н., Буланов В.В. Технология моделей и форм в производстве тонкой керамики.— М.: Легпромбытиздат, 1986.

Поверин А. И. Гончарное дело. Чернолощенная керамика.— М.: Культура и традиции, 2002.

Попова О.С., Королева Н.С., Чирков Д.А. и др. Народные художественные промыслы. / Под общ. ред. О.С. Поповой.— М.: Легкая и пищевая промышленность, 1984.

F. Carlton Ball and Janice Lovoos. Making Pottery Without a Wheel. Texture and Form in Clay. Published by Van Nostrand Reinhold Company, New York.

Michael Casson/ The Craft of the Potter. A Practical Guide to Making Pottery. Printed in England by Garnett Print, Rotherham and London.

/Шитье/

Костикова И.Ю. Школа лоскутной техники.— М.: Культура и традиции, 1997.

Нагибина М.И. Чудеса из ткани своими руками. Популярное пособие для родителей и педагогов. (Серия: «Вместе учимся мастерить»).— Ярославль: Академия развития, 1997.

Максимова М.В., Кузьмина М.А. Лоскутики.— М.: ЭКСМО-Пресс, 1998.

Ефимова А.В. Работа с мягкой игрушкой в начальных классах.— М.: Просвещение, 1978.

Spielzeugwerkstatt: Spielsachen zum Selbermachen fur(?) behinderte und nichtbehinderte Kinder / zum Nachbauen gezeichnet von Angela Kahle, Ekkehard Bartsch (Hrsg.), Neuwied; Berlin, 1998.

/Полиграфия/

Бреслав Г.Э. Цветопсихология и цветолечение для всех.— СПб.: Б&К, 2000.

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте.— СПб.: Союз, 1997.

Левин Ю.С. Технологические расчеты печатного производства. Учебное пособие.— М.: Мир книги, 1996.

Полянский Н.Н. Основы полиграфического производства.— М.: Книга, 1991.

Слуцкий А.А. Копировально-множительные процессы: Справочник технолога-полиграфиста.— М.: Книга, 1989.

Чихольд Ян. Облик книги. Избранные статьи о книжном оформлении.— М.: Книга, 1980.

Чуркин А.В., Шашлов А.Б., Стерликова А.В. Ризография.— М.: МГУП, 2002.

СОДЕРЖАНИЕ

От составителя /3
Предисловие /4

ЧАСТЬ I // Терапевтические мастерские

Ремесло в лечебной педагогике /9

Керамическая мастерская /14

Общий взгляд /14

Задачи и возможности /14

Экскурсия /16

Дети и их проблемы /21

Занятия в группе /27

Записная книжка /29

Швейная мастерская /33

Задачи /34

Еще одна экскурсия /35

Организация занятий /38

Решение конкретных задач /44

ЧАСТЬ 2 // Предпрофессиональные мастерские

Нужна ли людям с нарушениями развития профессия и работа? /55

Конвейер или творчество? /56

Социальное измерение труда /58

Вперед к Средневековью /58

Интеграция /59
Керамическая мастерская. Неограниченные возможности
«людей с ограниченными возможностями» /60
Чем отличается профессиональное обучение от терапии? /60
Принципы отбора учеников /61
Секреты педагогики: взглянуть на мир глазами ученика /62
Использование различных способов декорирования /65
Два примера /73
Интеграция ремесел — взгляд в будущее /80
Полиграфическая школа-мастерская. Профессиональное
обучение как способ взросления /81
Задачи школы-мастерской /82
Учебная группа — подготовка к работе /83
Рабочая группа — школа взросления /85
Внешние опоры для внутреннего роста /86
Технология /91
Творчество /95
Примеры /95
ПРИЛОЖЕНИЯ //
1. Выдержки из записей в картах развития детей /100
2. Программы обучения в полиграфической школе-мастерской /104
3. Рюриков К.Д. Права детей-инвалидов в сфере труда и профессиональной подготовки. Информационная справка /109
Литература /131



А.1

А. КЕРАМИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ

2/ ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МАСТЕРСКИЕ



A.2



A.3



A.4



A.5



A.6



A.7



A.8



A.9



A.10

A.2/ Бревенчатые избушки

A.3/ Общая работа терапевтической группы

A.4/ Вазы с подглазурной росписью по карандашному эскизу

A.5/ Подвеска с рельефом и подглазурной росписью

A.6/ Подвески с рельефом из глины другого цвета

A.7/ Подвеска с рисунком, процарапанным по ангобу

A.8/ Подвеска с пальцевым рельефом и подглазурной росписью

A.9/ Подвески без декорирования

A.10/ Подвески, декорированные смальтой



A.11



A.12



A.13



A.14



A.15



A.16



A.17



A.18



A.19

A.11/ *Общая работа предпрофессиональной группы*

A.12/ *Подвески с пальцевым рельефом и простейшей росписью*

A.13/ *Ваза, сделанная путем набивания гипсовой формы*

A.14, A.15/ *Фигурки из цельного куска глины*

A.16/ *Панно с сюжетной композицией. Рельеф, подглазурная роспись, забрызгивание белым ангобом*

A.17/ *Ваза с рисунком, процарапанным по слою ангоба*

A.18/ *Ваза с рельефом, приклеенным на голубой ангоб*

A.19/ *Ваза с подглазурной росписью*



A.20



A.21



A.22



A.23



A.24



A.25

A.20/Работа из керамики, дерева и ткани

A.21/Ваза с подглазурной росписью

A.22/Вазы, слепленные на мешке с крупой

A.23/Панно с рельефом, выполненным штампами

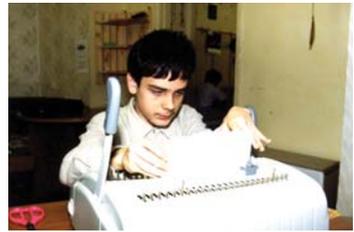
A.24/Панно с рельефом, закрасненным черным, а затем протертым губкой.

Панно с рельефом, выполненным пальцами и штампами. Фигурки из цельного куска глины

A.25/Общая работа предпофессиональной группы



В.1



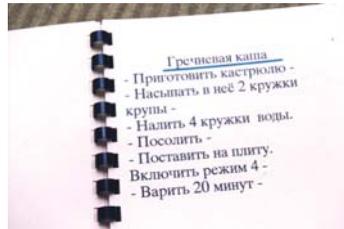
В.2



В.3



В.4



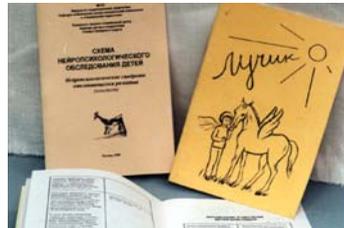
В.5



В.6



В.7



В.8

В.1/ Открытки с аппликацией из рельефной бумаги, изготовленной в технике папье-маше
 В.2/ Работа на большом брошюровщике
 В.3/ Работа на малом брошюровщике
 В.4/ Обязанности дежурного и кулинарная книга
 В.5/ Страница из кулинарной книги
 В.6/ Открытка с аппликацией из разных материалов
 В.7/ Открытки с вырезанными силуэтами
 В.8/ Брошюры, сделанные в полиграфической мастерской

В. ПОЛИГРАФИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ



в.9



в.10



в.11



в.12



в.13

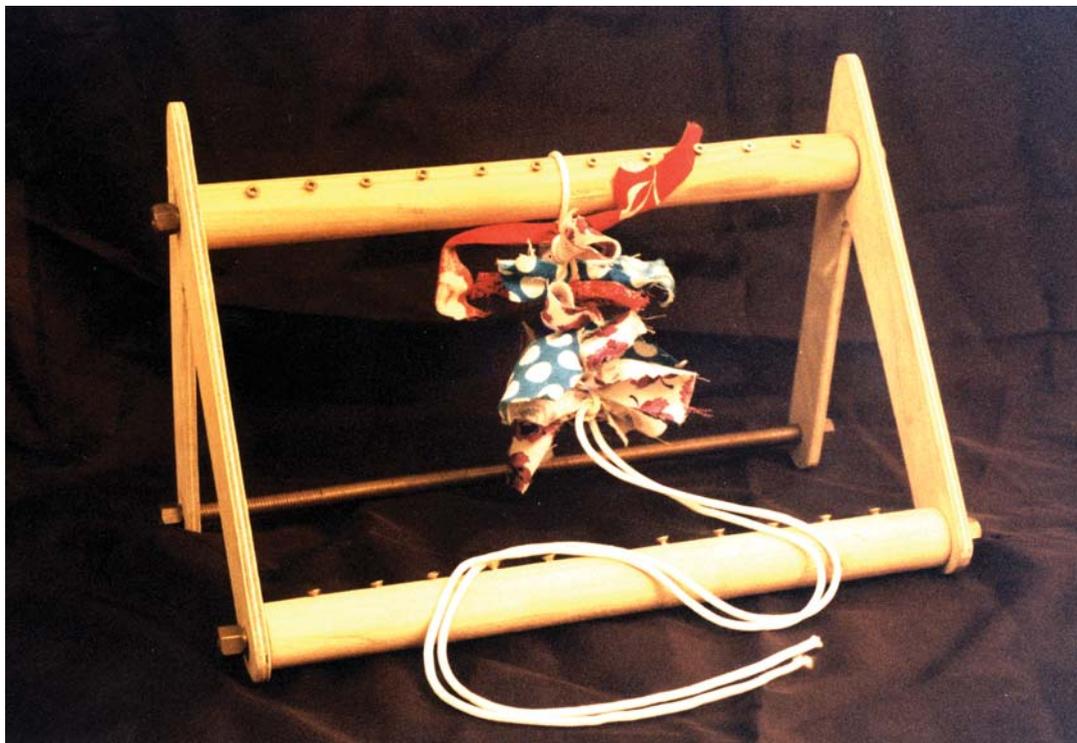


в.14

в.9–в.12/ Открытки с рисунками и аппликациями из разных материалов

в.13/ Обучение работе на ксероксе

в.14/ Меню



с.1/ Косичка с узелками

с. ШВЕЙНАЯ МАСТЕРСКАЯ



с.2



с.3



с.4



с.5



с.6



с.7



с.8



с.9



с.10



с.11

с.2–с.7/ Книга про Колобка, выполненная в лоскутной технике.
Фигурка Колобка перемещается по страницам и фиксируется на липучке

с.8/ Нитяная графика

с.9/ Салфеточки с бахромой

с.10/ Цветы с объемным рисунком из ниток. Панно, выполненное в лоскутной технике

с.10/ Куклы из ниток

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

РЕМЕСЛЕННЫЕ МАСТЕРСКИЕ: ОТ ТЕРАПИИ К ПРОФЕССИИ

Разработка дизайна серии *Д. С. Яржамбек*
Художественный и технический редактор *И. Э. Бернштейн*
Редактор *А. М. Попова*
Корректор *Ю. Г. Яникова*

Подписано к использованию 01.03.2016
Формат 17×21,5 см.

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