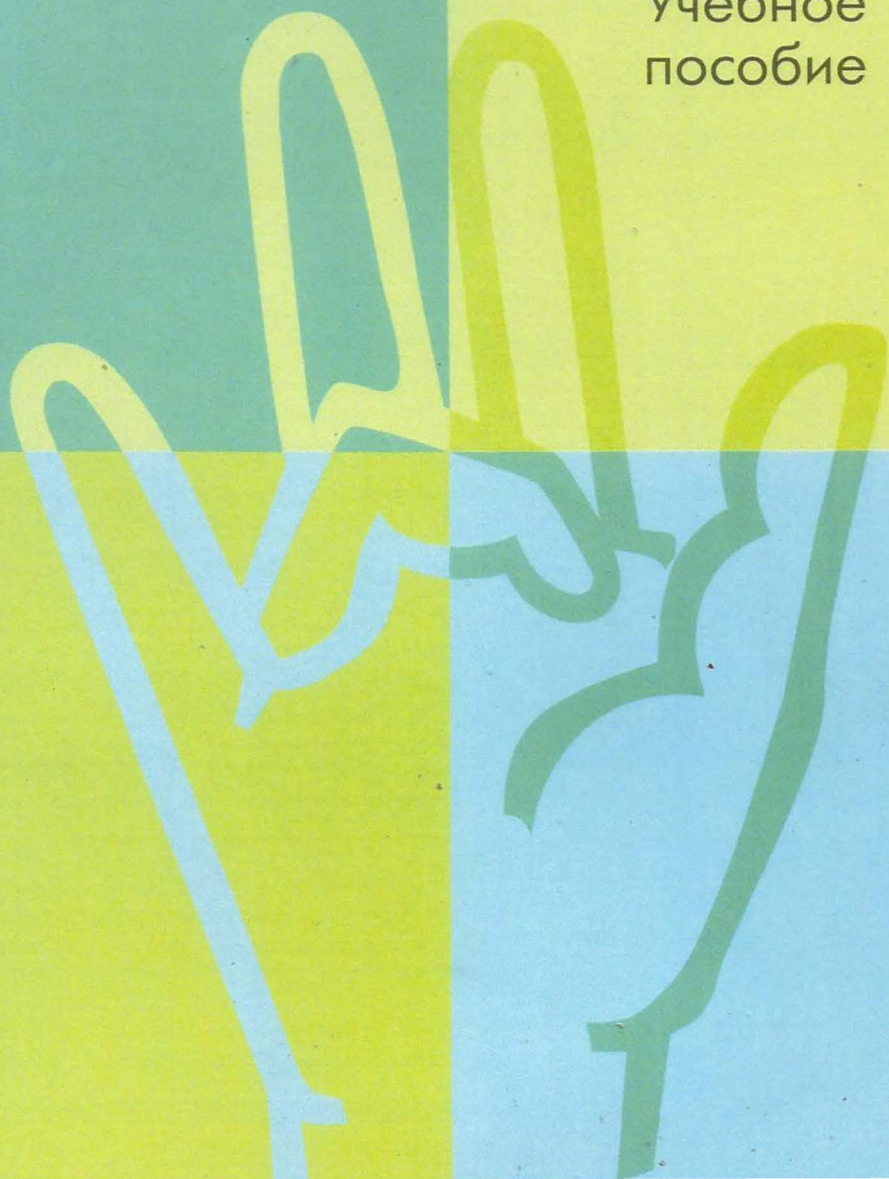


Л. С. Димскис

# Основы сурдоперевода

---

Учебное  
пособие



Министерство труда и социальной защиты  
Республики Беларусь

Государственное учреждение образования  
«Республиканский институт повышения квалификации  
и переподготовки работников Министерства труда  
и социальной защиты Республики Беларусь»

Л. С. Димскис

# ОСНОВЫ СУРДОПЕРЕВОДА

Пособие

Минск  
«Минский государственный ИТК полиграфии»  
2019

УДК 811'221.24(075.8)  
ББК 88.53я73  
Д46

Рекомендовано к изданию Советом института Государственной  
учреждения образования «Республиканский институт повышения  
квалификации и переподготовки работников Министерства труд  
и социальной защиты Республики Беларусь» (РИПК Минтрудо  
и соцзащиты), протокол № 4 от 31.10.2019.

**Рецензенты:**

доктор медицинских наук, профессор *С. Л. Кабак*;  
кандидат педагогических наук, доцент *А. М. Змушко*

**Димскис, Л. С.**

Д46 Основы сурдоперевода : пособие / Л. С. Димскис. – Минск :  
Минский государственный ПТК полиграфии, 2019. – 160 с.  
ISBN 978-985-6712-94-7.

В пособии раскрывается история развития культуры глухих, особенности  
вхождения глухих в мир слышащих, описываются проблемы социальной  
адаптации, освещены теоретические аспекты дактилологии.

Адресуется слушателям повышения квалификации, слушателям пере-  
подготовки по специальности «Социальная работа», специалистам учреж-  
дений социального обслуживания, всем, чья профессиональная деятельность  
предполагает взаимодействие с лицами, имеющими инвалидность по слуху.

УДК 811'221.24(075.8)  
ББК 8.53я73

ISBN 978-985-6712-94-7

© Димскис Л. С., 2019  
© РИПК Минтрудо и соцзащиты, 2019  
© Оформление. УО «Минский государ-  
ственный ПТК полиграфии, 2019

# Оглавление

|                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Введение.....                                                                 | 5   |
| 1. Вербальный мир и люди с нарушением слуха .....                             | 10  |
| 1.1. Причи́пы нарушения слуха .....                                           | 10  |
| 1.2. Влияние патологии на социальную адаптацию .....                          | 12  |
| 2. Воспри́ятие слышащими людьми неслышащих.....                               | 23  |
| 2.1. Характерные особенности и стереотипы общения.....                        | 23  |
| 2.2. Технические средства бытовой адаптации.....                              | 28  |
| 2.3. Позднооглохшие.....                                                      | 29  |
| 3. Проблемы слепоглухих людей<br>и глухих с синдромом Ушера .....             | 30  |
| 3.1. Общение и получение информации .....                                     | 30  |
| 3.2. Синдром Ушера.....                                                       | 34  |
| 3.3. Специальная система технических средств<br>для обучения слепоглухих..... | 39  |
| 4. Жестовый язык, история и культура глухих .....                             | 42  |
| 4.1. Возникновение и развитие жестового языка<br>в Европе и США .....         | 42  |
| 4.2. Возникновение и развитие жестового языка<br>в России и Беларуси .....    | 53  |
| 4.3. Взгляды на глухоту в XXI веке .....                                      | 63  |
| 5. Психологические особенности<br>ребенка с нарушением слуха.....             | 66  |
| 5.1. Ощущения и восприятия.....                                               | 69  |
| 5.2. Память.....                                                              | 74  |
| 5.3. Запоминание и воспроизведение.....                                       | 77  |
| 5.4. Воображение .....                                                        | 80  |
| 5.5. Мышление .....                                                           | 86  |
| 5.6. Формирование речи.....                                                   | 93  |
| 6. Общественное объединение<br>«Белорусское общество глухих».....             | 112 |
| 7. Общественная деятельность и культура глухих<br>и слабослышащих .....       | 123 |
| 7.1. Телевидение.....                                                         | 123 |
| 7.2. Театр.....                                                               | 125 |
| 7.4. Кино .....                                                               | 129 |

|                                                        |            |
|--------------------------------------------------------|------------|
| 7.5. Изобразительное искусство .....                   | 131        |
| 7.6. Музыка .....                                      | 133        |
| 7.7. Литература .....                                  | 134        |
| 7.8. Спорт .....                                       | 136        |
| 7.9. Религия .....                                     | 137        |
| <b>8. Языки жестов и жестовые языки .....</b>          | <b>140</b> |
| <b>9. Дактилология .....</b>                           | <b>144</b> |
| 9.1. Из истории развития взглядов на дактилологию..... | 144        |
| 9.2. Классификация дактильных систем .....             | 148        |
| 9.3. Дактилология как знаковая система .....           | 150        |
| Заключение.....                                        | 155        |
| Литература .....                                       | 157        |

*Светлой памяти  
моего дорогого учителя,  
доктора педагогических наук, профессора  
Галины Лазаревны Зайцевой*

## **Введение**

В начале XX века сформировалось новое понимание общественного развития. Как научная, так и социально-бытовая лексика обогатилась новыми понятиями, такими, как «достойная жизнь», «качество жизни».

Эти понятия включают в себя объективные и субъективные факторы. Все реально существующие условия для самореализации граждан, предоставленные государством, относятся к объективным факторам.

Субъективные факторы включают в себя восприятие и оценку личностью как существующих условий своей жизни, то есть объективных факторов, так и индивидуальные запросы, потребности, интересы, ценностные ориентации.

Взаимодействие субъективных и объективных факторов позволяет выявить различия в структуре качества жизни людей в одном и том же государстве.

К факторам, позволяющим личности реализовать свои возможности, обеспечить высокий уровень жизни, отнесены социальная безопасность, социальная культура, образование.

Среди перечисленных условий основным является образование, которое положительно влияет как на развитие экономики, так и на духовные запросы личности, ее социальный и профессиональный статус.

Образование в современном мире есть способ ресоциализации, который понимается как усвоение новых ценностей, ролей, навыков взамен прежних, недостаточно усвоенных или устаревших. Знание выступает как основная ценность, которая определяет социальный статус личности, ее успех в профессиональной сфере и качество жизни.

Образование — это совместный процесс познания окружающей действительности, осуществляемый учителем и учеником.

Основной функцией образования становится не просто подготовка к жизни, а непосредственное включение личности в социальный процесс, обучение умению жить в обществе. Важным в современных условиях является повышение образовательного уровня лиц с нарушением слуха, которые стремятся с его помощью изменить свой социальный статус, улучшить качество жизни. Образование способствует адаптации человека к профессиональным и социальным изменениям.

В связи с этим в современном мире усиливается роль образования в процессе социализации личности, формировании ценностных ориентаций, ее мировоззрения, духовных и культурных потребностей, способов поведения.

Образование, социализируя личность, развивая ее творческие способности, высокий уровень коммуникативных способностей, социальных компетенций, толерантности, выступает фактором, обеспечивающим тот или иной уровень качества жизни.

Дальнейшая судьба цивилизации будет определяться интеллектуально-образовательным потенциалом человека. Не случайно ЮНЕСКО и ООН в конце XX — начале XXI века определили качество жизни и качество образования как главные ориентиры своей деятельности. Директор Международного центра планирования образования при ЮНЕСКО Ж. Аллак обращает внимание на то, что успех и будущее государств будет зависеть от политики в сфере образования, от степени доступа к знаниям. Образование, с его точки зрения, призвано выполнять в обществе следующие функции: развивать творческие способности личности, обеспечивая, таким образом, ее участие в социально-экономическом развитии; играть ведущую роль в технологических преобразованиях; обеспечивать уровень соответствия знаний уровню развития социальной практики; улучшать взаимоотношения с человеком, а также социальной и природной окружающей средой.

Государственная социально ориентированная политика в отношении инвалидов в Республике Беларусь строится на приоритетах их реабилитации и интеграции в общество. При этом необходимо отметить, что каждая категория инвалидов имеет свои, присущие только ей, особенности вхождения в макросоциум. Для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата — это средства передвижения. Для лиц с тяжелыми нарушениями

ми зрения — специально разработанные технические приборы и приспособления, позволяющие расширять возможности ориентировки и восприятия окружающих предметов. Но вот для лиц с нарушением слуха наличие слухового аппарата не всегда решает проблему коммуникации, и зависит это от степени нарушения функции. Даже незначительное нарушение слуха затрудняет общение с вербальным (звуковым) миром. В связи с этим, лица с нарушением слуха нуждаются в таком средстве общения, которое обеспечит им наиболее адекватную коммуникацию в таких значимых сферах жизнедеятельности, как социально-бытовая, социально-средовая и профессионально-трудовая. Таким средством общения, которое не зависит, от состояния слуха, является визуально-пространственный жестовый язык глухих. Это не единственное, но наиболее доступное средство общения. Система общения лиц с нарушением слуха включает в себя словесную (в устной и/или письменной форме) речь; дактильную речь (ручной алфавит); калькирующую жестовую речь и национальный жестовый язык глухих. Однако степень владения этими речевыми средствами различна.

Примерно 30 % выпускников специальных общеобразовательных школ имеют относительно внятную речь, менее 45 % удовлетворительно понимают устную речь, более 30 % выпускников неудовлетворительно владеют письменной речью. Низкий уровень владения устной речью отмечают зарубежные исследователи.

Вербальная (словесная) речь у детей с нарушением слуха развивается в специально организованных условиях обучения. У такого ребенка отсутствует или крайне беден опыт использования вербальной речи в процессе общения с окружающими его людьми и окружающим его вербальным миром. Словесный язык усваивается как второй. Отсутствие возможности, в связи с нарушенной слуховой функцией, контролировать свое произношение слов и развивать словесную речь по подражанию, как это происходит у лиц с нормальным слухом, порождает свои особенности, которые необходимо учитывать.

В условиях нарушения слуховой функции достаточно сложно определять функциональные возможности инвалида на основе вербальной (словесной) речи не только у глухих, но и слабослышащих. Проблема в том, что слуховая депривация влечет за собой своеобразное употребление и понимание слов. Для словаря лиц с нарушением слуха характерна ограниченность значений

слов, связанность их с одной конкретной ситуацией, недостаточность дифференцированности значений, выражающаяся в различных замещениях одного слова другим.

С. А. Зыков отмечал: «Даже умение писать буквы и слова еще далеко не означает овладение письменной речью, так и овладение техникой чтения совершенно не означает овладение устной речью. Техника чтения имеет своей задачей развитие правильного речевого дыхания, голосообразования, обучения произношению звуков, их сочетаний, звуковых комплексов, работу над ударением, темпом речи, логическим ударениям. Все эти навыки совершенно необходимы для устной речи, но не создают самой речи. Нужна большая работа над значением каждого слова, над построением каждого слова, над построением предложения, над взаимосвязью слов в предложении».

Вербальная (словесная) речь у детей с нарушением слуха развивается в специально организованных условиях. У такого ребенка отсутствует или крайне беден опыт использования вербальной речи в процессе общения с окружающими его людьми и с окружающим его вербальным миром. Словесный язык усваивается как второй. В связи с нарушенной слуховой функцией, отсутствует возможность развивать словесную речь по подражанию, как это происходит у лиц с нормальным слухом, что порождает свои особенности, которые необходимо учитывать.

Для лиц с патологией слуха основным нарушением жизнедеятельности является ограничение в общении, что обуславливает вторичные ограничения, которые относятся к таким значимым сферам жизнедеятельности, как обучение, социально-бытовая, социально-средовая и профессионально-трудовая деятельность.

Не случайно в настоящее время одним из направлений повышения качества жизни человека с ограниченными возможностями становится развитие сотрудничества между медицинскими и социальными работниками. Опираясь исключительно на медицинские показатели, определить действительную картину здоровья оказалось невозможным. Внимание врача должно быть направлено не только на болезнь, но и на здоровые силы человека.

В связи с этим социальная работа начинает все активнее проникать в медицинскую практику, оказывая эффективную, гуманную и достойную помощь людям.

Для решения задач социальной реабилитации, другими словами, для устранения или уменьшения имеющихся ограничений, необходимо располагать полной и объективной инфор-

мацией о психофизическом состоянии инвалида по слуху. Для этого необходимо владеть системой общения лиц с нарушенным слухом. Эта система включает в себя, как уже было сказано, не только словесный язык, но и дактильную речь и визуально-пространственный жестовый язык. Формированию знаний, умений и навыков такого общения посвящено данное пособие, которое базируется на современных научных исследованиях в области общей лингвистики, психолингвистики, лингвистики жестового языка, теории и практики перевода со словесного на жестовый и с жестового на словесный язык, методике обучения второму языку.

Предполагается, что знание жестового языка и умение осуществлять коммуникативные действия в процессе реабилитационных мероприятий окажут положительное влияние на стремление лиц с нарушенным слухом к достижению социальной полноценности, и будут способствовать повышению качества их жизни.

Изучение курса «Основы сурдоперевода» основывается, прежде всего, на общности методологических подходов, на понимании сущности процесса социализации и задач специалистов, занимающихся профессиональной деятельностью в сфере социальной реабилитации инвалидов, недостаточно интегрированных в социальную среду.

---

## 1. ВЕРБАЛЬНЫЙ МИР И ЛЮДИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Как известно, реабилитация в социальном плане предусматривает восстановление способностей, то есть способов взаимодействия инвалида с обществом. Медико-социальная реабилитация начинается с момента установления устойчивого дефекта слуха, приводящего к ограничению жизнедеятельности. Независимо от момента, когда появилось нарушение слуховой функции, при установлении устойчивого дефекта слуха специалисты приступают к реализации программы индивидуальной реабилитации.

Из всех категорий инвалидов только лица с нарушенным слухом не могут в полной мере пользоваться вербальным (звуковым) средством общения. Даже незначительное нарушение слуховой функции затрудняет коммуникацию в условиях вербальной действительности. Это создает определенные трудности в освоении значимых социальных ролей как необходимого условия для успешной адаптации в различных сферах человеческой жизнедеятельности. Наиболее значимыми, принято считать *социально-бытовую, социально-средовую и профессионально-трудовую область*.

### 1.1. Причины нарушения слуха

Медицинские исследования причин нарушения слуха указывают на инфекционные заболевания, токсические поражения, сосудистые расстройства, механические, акустические, контузионные и др. По своей причине тугоухость и глухота могут быть *наследственной, врожденной и приобретенной*. Нарушение слуха возникает в результате заболеваний, поражающих наружное, среднее или внутреннее ухо, слуховой нерв. В числе причин значительное место занимают последствия острого воспаления среднего уха. Стойкое понижение слуха часто возникает в результате воспалительных и невоспалительных заболеваний носа и носоглотки (хронический насморк, аденоидные разрастания и др.) и связанной с этими заболеваниями непроходимостью евстахиевой трубы.

Наиболее серьезно отражаются на слухе эти заболевания в раннем возрасте.

При менингите нарушение слуха возникает вследствие поражения звуковоспринимающего аппарата, при других детских инфекциях слуховая функция может пострадать как в результате поражения среднего уха, так и в результате заболевания нервного воспринимающего аппарата. Заболевание звуковоспринимающего аппарата ведет, как правило, к более тяжелым нарушениям слуховой функции, чем заболевания среднего и наружного уха.

К числу сравнительно редко встречающихся причин нарушения слуха можно отнести поражения центральных отделов слухового анализатора, возникающие в результате повреждений или заболеваний головного мозга (энцефалит, черепно-мозговая травма, кровоизлияние, опухоль). При таких поражениях наблюдается либо небольшое понижение слуха, либо так называемая корковая глухота, когда утрачивается способность анализа, синтеза и, следовательно, понимания того, что человек слышит.

Специалисты обращают внимание на выраженную зависимость распространенности и причин различных видов тугоухости от принадлежности детей к той или иной возрастной группе. Так, если на первом году жизни преобладает наследственный и врожденный характер глухоты или тугоухости, то в дальнейшем возрастает роль приобретенных факторов понижения слуха. Среди последних главное место наряду с последствиями воспалительных заболеваний органа слуха занимает неадекватное применение ототоксических медикаментов, в частности антибиотиков, длительное воздействие звуковых раздражителей предельной интенсивности (например, телевизор, музыка и др.).

Важно определить степень возможного риска нарушений слуха у ребенка раннего возраста. Это можно установить на основе тщательного изучения анамнестических данных. Особое внимание следует обратить, прежде всего, на перенесенные вирусные заболевания матерью в первом триместре беременности, особенно такие, как краснуха, корь, грипп, вирус герпеса. Нарушение слуха часто сочетается с различными врожденными пороками развития, например расщелинами

губы и нёба, а также при недоношенности, когда вес при рождении составляет менее 1500 г. На состояние слуховой функции могут отрицательно влиять неблагополучные роды.

Причиной нарушения слуха могут быть алкоголизм матери во время беременности, желтуха и неврологические расстройства в период новорожденности. К группе риска относятся также дети с различными хромосомными и наследственными заболеваниями или имеющие родителей, родственников с врожденными дефектами слуха. Однако процент наследственной передачи глухоты не настолько велик, как принято считать: по данным зарубежной статистики, почти 90 % детей, рожденных от глухих родителей, не имеют нарушений слуха. И примерно 90 % глухих детей имеют слышащих родителей.

Лица с нарушением слуха – единственная категория инвалидов, при изучении которой рассматривается состояние слуха членов их семей (В. Петшак, Н. В. Мазурова, Т. Г. Богданова, Т. В. Розонова, М. Вернон, И. Питерсон, Д. Лютерман).

## **1.2. Влияние патологии на социальную адаптацию**

Семья, как ближайшее социальное окружение ребенка, является одним из важнейших факторов его психического, а значит и интеллектуального развития. В семье ребенок получает первое представление о мире, законах функционирования общества, способах поведения, принятых среди людей.

В плане успешности обмена информацией с родителями дети с патологией слуха оказываются в разном положении. Это зависит от того, в какой семье – глухих или слышащих – они появились на свет.

Дети с нарушением слуха условно могут быть отнесены к следующим группам:

- дети с нарушением слуха в семье глухих родителей;
- дети с нарушением слуха в семье слабослышащих родителей;
- дети с нарушением слуха в семье слышащих родителей;
- слышащие дети в семье глухих родителей;
- слышащие дети в семье слабослышащих родителей;

— дети в семье, где один из родителей слышащий, другой — с нарушением слуха.

Данная классификация условна, потому что деление по группам осуществляется по одному признаку, то есть принадлежности к семье слышащих или неслышащих родителей. По степени сложности дефекта слуховой функции внутри каждой группы детей будут наблюдаться различия по возможностям развития слухового восприятия, по развитию звуковой (словесной) речи, по формированию произносительной стороны звуковой (словесной) речи, по расширению лексики на словесной основе.

Для детей первой группы родным (первым) языком будет визуально-пространственный жестовый язык. Они живут в определенной речевой среде, где жестовый язык является общим для всех членов семьи средством общения. Ребенок овладевает языком бессознательно, прямым методом, точно так же, как слышащий ребенок — в семье слышащих родителей носителей одного общего для всей семьи языка. Его интеллектуальное развитие проходит те же периоды, что и у слышащего. Особенностью такого развития является то, что он пользуется принципиально иным речевым средством — жестовым языком.

Дети второй группы также не могут воспринимать вербальный мир, пользуясь слуховым анализатором. Слабослышащие родители общаются с детьми как жестовой, так и звуковой (словесной) речью.

Дети третьей группы также имеют нарушения слуха и не могут воспринимать вербальную речь, пользуясь слуховым анализатором. Можно предположить, что слышащие родители имеют больше возможностей организовать для своих детей хорошую дошкольную подготовку, участвовать в специальных тренингах для родителей. Кроме того, они имеют более высокий образовательный уровень и социальный опыт по сравнению с глухими родителями и обладают более широкими возможностями получения информации. Однако слышащие родители детей с нарушением слуха не владеют визуально-пространственным языком, то есть жестовым. В такой семье общение с матерью и другими членами семьи имеет ограниченный характер.

Для детей первой группы проблемы возникают при изучении звукового (словесного) языка. Трудности касаются лексики, грамматики, произношения. Но социальный опыт, формируемый в семье у таких детей, значительно богаче, благодаря естественному и доступному общению с матерью и другими членами семьи.

В семье детей второй группы в общении могут использоваться как жестовый язык, так и словесный. Кто из родителей будет общаться с ребенком на жестовом языке, а кто на словесном – зависит от состояния слуховой функции отца и матери, их образовательного уровня. Социальный опыт формируется под влиянием двух языков. Ребенок, имея нарушение слуха, не может развивать свою словесную речь по подражанию, как это делает нормально слышащий ребенок, а родители, имея дефект слуха, не имеют возможности контролировать правильность произношения своей речи и речи своего ребенка. В отдельных случаях родители будут опираться на артикуляцию, чтобы прочесть слово с губ ребенка, но контролировать произношение не могут.

В семье слышащих родителей ребенок с патологией слуха испытывает дефицит общения. Дефект слуха не позволяет ему воспринимать речь слышащих родителей и проявлять адекватную ситуации реакцию. Ожидаемый и необходимый эмоциональный личностный контакт между ними не возникает. Родители не умеют общаться с ребенком на «чужом» для них языке. Им нужно время, чтобы осознать проблему общения со своим ребенком. И чем длительнее будет период осознания того, что их ребенок имеет нарушенный слух, что он не хуже других, но для его развития необходимо приложить намного больше усилий, чем при воспитании хорошо слышащего ребенка, тем отрицательнее это скажется на развитии ребенка.

В сложной ситуации оказываются слышащие дети в семье глухих родителей. Они нуждаются в вербальном общении, которое такие родители не могут обеспечить.

Слышащие дети в семье слабослышащих родителей будут общаться на двух языках – жестовом и вербальном. Уровень вербального общения будет зависеть от уровня владения вербальным языком одного из родителей.

В семье, где один из родителей слышащий, другой – с нарушением слуха, развитие ребенка основывается на использовании как вербального, так и жестового языков.

Следует выделить детей с частичным нарушением слуха. Сущность аномального развития ребенка с частичным нарушением слуха заключается в том, что его первопричина – биологическая (физический дефект слуха), а последствия – социальные (нарушение общения), приводящие к атипичности формирования психики, причем эти последствия носят функциональный характер и проявляются в недоразвитии речи, особенности мышления, памяти, восприятий, представлений.

Дефектный слух не становится в полной мере речевым слухом. Частичное восприятие речи таким ребенком создает у окружающих неправильное представление о том, что он может полностью понимать обращенную речь, а то, что ребенок часто не понимает смысла сказанного, порой расценивается как интеллектуальная недостаточность. У ребенка речевое недоразвитие обусловлено неполноценным слухом, что ведет к изменению хода общего развития (нарушение слуха – общее нарушение познавательной деятельности – недоразвитие речи). Речевое недоразвитие носит характер вторичного проявления и осложняет социальное взаимодействие слабослышащего ребенка.

Именно в сфере речевого общения слабослышащие дети оказываются в сложном положении. При этом обнаруживаются следующие нарушения речи:

- 1) недостатки произношения;
- 2) ограниченный запас слов;
- 3) недостаточное усвоение звукового состава слова, которое выражается не только в неточностях произношения, но и в ошибочном написании слов;
- 4) неточное понимание и неправильное употребление слов;
- 5) недостатки грамматического строя речи:
  - а) неправильное построение предложения;
  - б) неправильное согласование предложения;
- 6) ограниченное понимание устной речи;
- 7) ограниченное понимание читаемого текста.

Для преодоления отклоняющегося хода развития детей с различной степенью снижения слуха применяют специальную организацию обучения языку. Она представляет собой особую систему занятий по накоплению словаря.

Личность любого ребенка формируется и функционирует в процессе постоянного взаимодействия с другими людьми. С первых дней жизни его приспособление к среде достигается социальными средствами на основе общения, которое выполняет функции развития, воспитания, обучения. В связи с этим проблема обучения общению, поиска путей воздействия на коммуникативные процессы имеет социальную значимость и приобретает особую актуальность в отношении детей, имеющих нарушение слуха. Рассмотрение процесса общения как взаимодействия, как реализации особого типа отношений, а именно субъект-субъектных, содержится в работах философов (М. Бахтин, Л. Фейербах), психологов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн), лингвистов (Л. В. Щерба, Л. П. Якубинский).

Взаимодействие субъектов, вступающих в контакт в качестве партнеров, опосредовано системой знаков (у детей с нормальным слухом и детей с нарушенным слухом), речевое же общение формируется на более поздних этапах.

Анализ генезиса процесса общения показывает, что его становление детерминировано деятельностью, которая выступает в качестве ведущей на том или ином возрастном этапе, обуславливает выдвижение на первый план определенной группы мотивов, стимулирует совершенствование средств общения (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина). Эмоционально-личностное общение, совместная с взрослым деятельность являются кардинальным, хотя и не единственным, условием полноценного развития ребенка. На определенном этапе к исходной социально-психологической подсистеме «взрослый – ребенок» подключается подсистема «ребенок – ребенок» (Л. Н. Галигузова, Я. Л. Коломинский, М. И. Лисина). С течением времени сверстник становится наиболее предпочитаемым партнером по общению.

Основные затруднения у слышащих учеников (Б. Г. Афанасьев, В. Г. Горещкий и др.) связаны с неудовлетворительной техникой чтения (неправильное называние букв, отсутствие

навыка выразительного чтения, ошибки в смысловых паузах и т. д.).

Написанное слово, с которым слышащий ребенок встречается в тексте, хорошо ему знакомо, он многократно его слышит и сам использует его в устном общении. Дети с нарушением слуха большинство слов впервые узнают в процессе специального дошкольного обучения, в частности, при чтении табличек, текстов. Фактически это изучение «второго языка» без опоры на «родной язык». Затруднения в понимании значения слов и грамматических форм обусловлены тем, что таких знаний еще нет на «родном языке» в силу различных причин, главным образом в неполноценном общении, они еще не сформированы.

Отмечая затруднения в понимании глухими читаемого текста, Н. Г. Морозова и А. Ф. Понгильская связывают это с недостаточным запасом слов у этих детей и непониманием значения слова.

Проблема понимания слов занимает одно из ведущих мест в исследованиях, посвященных изучению речи детей с нарушением слуха. Ещё русские сурдопедагоги Н. А. Васильев, Н. М. Лаговский считали, что при изучении словесного (звукового) языка наряду с постановкой звуков необходима систематическая работа над пониманием значения слов.

В своих работах Р. М. Боскис, Н. Г. Морозова, А. М. Гольдберг, А. Ф. Понгильская, В. А. Синяк, С. И. Ильинская, Э. П. Пуцин, М. М. Нудельман и зарубежные исследователи П. Олерон и другие отмечали, что слуховая депривация влечет за собой своеобразное употребление и понимание слов. Для словаря детей с нарушением слуха характерна ограниченность значений слов, связанность их с одной конкретной ситуацией, недостаточная дифференцированность значений, выражающаяся в различных замещениях одного слова другим.

Многими исследователями доказано, что снижение слуха приводит к резкому недоразвитию или отсутствию речи, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на общем развитии ребенка преддошкольного возраста: на развитии движений, формировании познавательной деятельности, развитии специфических форм детской деятельности (предметной, игровой, изобразительной, конструктивной); на становлении

социальных контактов ребенка с миром, что негативно влияет на его личностное развитие (Г. Л. Выгодская, Б. Д. Корсунская, Э. И. Леонгард, Л. П. Носкова, Е. Ф. Рау, Н. А. Рау, Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская).

В исследованиях Т. В. Николаевой показано, что со второй половины третьего года жизни выявлена тенденция нарастания различий между ребенком с нарушенным слухом и его нормально слышащим сверстником по всем основным линиям развития.

Более благополучное психофизическое развитие нормально слышащих детей связано с овладением ими речью. Быстрое и интенсивное развитие речи способствует росту познавательной активности, дети овладевают ситуативно-деловым общением и элементарным сотрудничеством с взрослым, проявляют инициативу, самостоятельность, независимость в общении с окружающими и в быту.

Из-за отсутствия или резкого снижения речи, вызванного нарушением слуха, затруднено полноценное руководство действиями ребенка со стороны взрослого, что, в свою очередь, сказывается на психофизическом развитии ребенка.

Своеобразие психофизического развития детей с нарушением слуха проявляется в том, что уровень социального, физического, познавательного развития и предметно-игровой деятельности может как соответствовать возрастной норме, так и быть ниже ее, а в познавательном и физическом развитии некоторые дети даже могли опережать своих нормально слышащих сверстников. При этом опережающий темп физического и познавательного развития был отмечен, как правило, у детей, имеющих неслышащих родителей. Указанный факт служит дополнительным подтверждением распространенной точки зрения о том, что умственное и физическое развитие детей с нарушением слуха, воспитывающихся в семьях неслышащих родителей, выше, чем неслышащих детей в семьях слышащих родителей (Д. Лютерман, М. Рос, Д. Морис и другие). Как правило, в более адекватных условиях для социального развития оказывались дети неслышащих родителей. Рождение глухого ребенка не является для них потрясением. Глухой ребенок — это их ребенок, он такой же, как они сами. Родители сами учились в школе-интернате для глухих

детей, они могут прогнозировать образовательный маршрут своего ребенка, опираясь на собственный опыт. Глухие родители дарят своему ребенку положительное эмоциональное отношение и предлагают ему доброжелательную, наполненную общением среду. Они знают, что большую часть своей жизни их глухой ребенок будет находиться в мире себе подобных. В то же время, исходя из собственного социального опыта, они хотят, чтобы их ребенок получил хорошее образование, которое позволит ему чувствовать себя в мире слышащих надежно и комфортно, быть социально защищенным. А для этого их глухой ребенок должен хорошо читать, понимать прочитанный текст и не бояться писать. Глухие родители хотят, чтобы их глухой ребенок пользовался хорошей устной речью. Проведя в школе-интернате не один год, они знают, что хорошей, внятной устной речью и чтением с губ владеют не многие глухие. К тому же отсутствие возможности следить за звуковой стороной своей речи приводит к тому, что глухие стесняются говорить. И это не каприз глухого человека или непонимание и недооценка важности устной речи. В школе их убеждали в том, что у них хорошая речь и не надо стесняться говорить. В школе стояла задача любыми доступными средствами стимулировать развитие устной речи. В жизни все обстоит иначе. Окружающие люди не являются сурдопедагогами и поэтому невнятная речь или неправильное произношение вызывает непонимание и раздражение. Это не только создает проблемы в общении, но и причиняет боль, унижает человеческое достоинство, обостряет чувство неполноценности у глухих людей. Чтение и письмо, имея хороший базовый уровень, можно совершенствовать всю оставшуюся жизнь, независимо от состояния слуха.

Совершенно иная ситуация складывается в семье слышащих родителей, которые, за редким исключением, до появления собственного ребенка не имели опыта общения с глухими. Для большинства родителей рождение неслышащего ребенка является глубоким потрясением. Прежде чем слышащие родители смогут принять своего ребенка с нарушением слуха таким, каков он есть, пройдет немало времени. Еще долгое время родители будут бороться с реальностью, то есть с «болезнью» своего ребенка, надеясь на чудо, которое

поможет вернуть утраченный слух. Все это время ребенок в семье находится в ситуации «уже не чужой, но еще не свой». Он еще не такой, как его родители, братья и сестры, он не такой, как ребенок у приятелей, друзей или соседей. Но родители надеются на то, что их ребенок будет слышать. Ребенок чувствует отрицательное эмоциональное отношение к себе и у него формируется поведение покинутого, никому не нужного маленького и беспомощного человечка.

Глухие матери с самого начала были способны к необременительной коммуникации с их глухими детьми. Для развития речи детей это являлось обязательной предпосылкой. В таком же положении оказывались и глухие дети, слышащие матери которых сумели принять ребенка с нарушенным слухом. Благодаря этому они были способны к эмоционально уравновешенному отношению к своему ребенку.

Как уже отмечалось, трудности, с которыми встречается ребенок с нарушением слуха, осваивая окружающий вербальный мир, это запоминание и понимание значения слова.

Вместе с тем запоминание детьми с нарушением слуха слов и текстов может быть улучшено, если обеспечить более полное их понимание. Т. В. Розанова отмечает, что глухие дети имеют большие возможности развития символической памяти, это проявляется в высокой эффективности запоминания ими текстов. В отличие от слышащих детей, у детей с нарушением слуха первое место принадлежит зрительно-двигательному способу восприятия речевых сигналов. Жестовый язык как визуально-пространственная система независимо от состояния слуховой функции и уровня владения вербальной речью обеспечивает ребенку понимание и запоминание. А это, в свою очередь, создает более благоприятные условия для развития и равные с нормально слышащими детьми возможности в формировании основ научных знаний, реабилитации и социальной адаптации. Руководствуясь идеями культурно-исторической теории, Л. С. Выготский писал: «Путь преодоления трудностей здесь гораздо более извилистый и окольный, чем этого хотелось бы».

Дети взрослеют, но вербальный мир не становится ближе, а звуковая (словесная) речь не становится более доступной, и проблемы общения сопровождают их везде и всегда.

Дефект слуха определяет круг друзей, они дружат с теми, с кем можно легко, свободно и полноценно общаться. Как правило, это те, с кем учатся в одной школе. В учебных учреждениях интернатного типа вся жизнь ее обитателей проходит у всех на виду. Нет возможности побыть одному. Ошибки, промахи, отклоняющееся от установленных в школе правил поведение - все это будет как опознавательный знак сопровождать выпускников в их взрослой жизни.

Как показывает практика, в основном лица с нарушением слуха вступают в брак или с глухими, или со слабослышащими. В семьях глухих общаются, как правило, на национальном жестовом языке, а слабослышащие дети чаще используют калькирующую жестовую речь. Если в семье один из супругов слабослышащий с достаточно хорошим лексическим запасом и внятной, то есть понятной для окружающих устной (словесной) речью, то он становится переводчиком для глухого супруга, тем мостиком, который будет соединять мир глухих и мир слышащих людей, то есть строить и поддерживать общение с вербальным миром.

В таких семьях 90 % детей рождаются с нормальным слухом. И если в их воспитании участвуют слышащие родственники, то развитие речи соответствует норме. Большинство таких детей хорошо владеют жестовым языком, и глухие от рождения считают их «своими». Они очень рано, примерно с 4- 5 лет, начинают помогать родителям общаться с окружающим миром. Они не стесняются своих глухих родителей. Многим телезрителям запомнилось, как на одной из церемоний награждения в Москве замечательная артистка Алла Клюка, получив приз, послала со сцены знаки любви и благодарности своим глухим родителям. О том, что он вырос в семье глухих родителей и знает жестовый язык, говорил в одном из интервью капитан киевского «Динамо» 1980-х годов Анатолий Демьяненко.

Известны браки глухих со слышащими. Но пары, когда мужчина глухой, а женщина слышащая, встречаются чаще, чем пары, когда женщина глухая, а мужчина слышащий. Среди слабослышащих, по нашим наблюдениям, немало супружеских пар, где Она слабослышащая, а Он слышащий и наоборот. Но здесь многое зависит от уровня образования,

возможности пользоваться устной, то есть словесной речью умения читать с губ, от наличия хорошего слухового аппарата, что облегчает общение.

Как будут складываться отношения в такой семье зависит не только от супругов, но и тех, кто их окружает (родных, близких, друзей), насколько корректной, при необходимости, будет их поддержка. В какой мере супругам будет предоставлено право принимать самостоятельные решения. Это относится к вопросам как профессиональной деятельности, так и определения круга интересов и выбора друзей, ведения домашнего хозяйства, воспитания своих детей.

При такой полярности состояния слухового восприятия, когда «один хорошо слышит – другой плохо слышит», возможны проблемы в определении круга интересов, возможного и реального круга общения. Случаются и исключения. Если слышащий супруг владеет жестовым языком, ему в компании с глухими будет легко и просто общаться без помощи третьего лица. А каково положение глухого или слабослышащего в компании слышащих? Глухой в окружении слышащих будет чувствовать себя не очень комфортно. Ему не обойтись без помощи третьего лица. Читать информацию с губ можно при определенных условиях. Это хорошее освещение участников общения, небольшое расстояние между участниками общения, наличие четкой артикуляции, хорошее знание лексики обсуждаемой темы.

Далеко не всегда требуемые условия выполнимы. Кроме того быстрая утомляемость зрения снижает концентрацию внимания и тем самым вытесняет человека с дефектом слуха из числа участников общения. Положение слабослышащего в такой ситуации будет зависеть от состояния слуховой функции, то есть насколько дефект слуха позволит воспринимать устную речь со слуховым аппаратом или без него, от умения читать с губ, от уровня общего развития и наличия богатой лексики.

## 2. ВОСПРИЯТИЕ СЛЫШАЩИМИ ЛЮДЬМИ НЕСЛЫШАЩИХ

### 2.1. Характерные особенности и стереотипы общения

Согласно Декларации о правах инвалидов (ООН, 1975), *инвалид* – это любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и (или) социальной жизни в силу недостатка, будь то врожденного или нет, его (или ее) физических или умственных возможностей.

В Рекомендациях 1195 к реабилитационным программам 44-й сессии Парламентской ассамблеи Совета Европы от 5 мая 1992 года инвалидность определяется как ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психологическими, сенсорными, социальными, культурными, законодательными и иными барьерами, которые не позволяют человеку, имеющему инвалидность, быть интегрированным в общество и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие члены общества. Общество обязано адаптировать свои стандарты к особым нуждам людей, имеющих инвалидность, для того, чтобы они могли жить независимой жизнью.

В. И. Флери писал: *«Глухонемой, говоря откровенно, не хуже и не лучше других людей, он несет в себе одинаковые страсти, владеет одинаковыми возможностями усовершенствования; всю разницу, которая в нем заметна, можно приписать обстоятельствам»*.

Человек с нарушенным слухом среди слышащих людей, разговаривающих звуковой (словесной) речью, чувствует себя иностранцем.

Слышащие люди не всегда адекватно реагируют на человека с нарушением слуха. И это несмотря на то что СМИ уделяют проблеме людей с нарушением слуха определенное внимание. Есть телепередачи, сопровождаемые сурдопереводом, то есть переводом на жестовый язык глухих. Но как показывает практика, этого совершенно недостаточно для того, чтобы слышащее сообщество лучше представляло и понимало трудности, с которыми встречается человек с нарушенным

слухом в повседневной жизни. Недостатки устной (звуковой) речи, жесты и мимика лица человека с дефектом слуха непривычны для окружающих. Находясь среди слышащих в любом общественном месте, человек с нарушенным слухом чувствует себя изолированным, он не участник событий, которые происходят вокруг него, он, скорее, случайный попутчик.

Формирование любых убеждений и предрассудков — процесс длительный, но еще более длительное время требуется для формирования в сообществе людей положительной установки на принятие человека с особенностями психофизического развития как равного, но с другими, ограниченными, возможностями.

В нашей стране в силу различных причин этот процесс сильно затянулся. Сегодня, в эпоху жесткой конкуренции, человеку с ограниченными возможностями необходимо иметь более высокий уровень образования, чем обычному человеку.

Социологическое исследование, проведенное В. С. Собкин-ным (1997), показало, что «<...> для глухого подростка расширение социальной среды связано с усилением фиксации на своем дефекте, поскольку среда часто оказывается агрессивной к нему именно в связи с его физическим дефектом, и тем самым культивирует этот дефект как дефект социальный. Более того, с возрастом, глухие школьники все реже фиксируют позитивное отношение к себе социального окружения».

Важную роль в процессе социализации лиц с нарушением слуха играет не только их социально-психологическое самочувствие в обществе слышащих, но и уровень адекватного отношения лиц с нормальным слухом к лицам с нарушенным слухом.

Большинство людей с нормальным слухом психологически не готовы к общению с лицами, имеющими нарушения слуха. Есть сочувствие, сострадание и многое другое, но нет взаимопонимания. Поэтому люди с нарушенным слухом в процессе общения с нормально слышащими людьми достаточно часто испытывают психологический дискомфорт.

Мнение Евгении М., у которой четвертая степень потери слуха. Она выпускница школы для слабослышащих детей г. Минска и у нее слышащие родители.

*«Я часто общаюсь с нормально слышащими молодыми и не очень. С психологической точки зрения мне неуютно в этом обществе, потому что слышащие нас не понимают, и, видимо, не очень стремятся к этому. Они считают, что если мы не слышим, то никогда не сможем достичь в жизни того, что доступно слышащим. Но ведь и слышащие не все одинаковы. Не все достигают высоких вершин. У каждого своя высокая вершина. Грустно, когда нужно постоянно доказывать, что нас отличает состояние слуха, но в остальном мы такие, как все. Растем, любим, смеемся и плачем. Как всем, нам тоже хочется быть счастливыми*

Какие трудности встречают людей с дефектом слуха в повседневной жизни? Допустим, в транспорте кто-то обращается к глухому, он, в свою очередь, может сделать вид, что понимает речь слышащего. Улыбка в ответ — и говорящий может спокойно продолжать свой монолог. Но, если задается вопрос и ожидается определенный ответ, улыбки будет недостаточно. Понять речь, пользуясь чтением с губ, не всегда адекватно конкретной ситуации — проще дотронуться указательным пальцем уха и покачать головой, что равнозначно ответу «не слышу». Тем не менее, некоторые слышащие начинают утрированно артикулировать или говорить громко. Пониманию это не способствует и внимание окружающих к необычной ситуации привлекает. Бывает, что неслышащий предлагает слышащему человеку воспользоваться ручкой. Прочитав записку, слышащий человек, как ни в чем не бывало, продолжает говорить, совершенно не реагируя на не совсем обычную ситуацию.

Вчерашние выпускники школ для детей с нарушением слуха очень быстро расстаются с иллюзиями, поскольку начинают понимать, что нельзя выжить в этом мире, довольствуясь только копированием поведения слышащих людей. Они начинают осознавать, что необходимо не только знать, но и понимать суть различных социальных ситуаций и ролевого поведения каждого человека в конкретной ситуации. Их поведенческая реакция должна быть адекватна конкретной ситуации.

Человеку с нарушенным слухом необходимо соблюдать определенные правила общения со слышащими людьми. Не раздражаться, быть терпеливым, сдержанным. Не перебивать разговор слышащих собеседников. Лучше найти удобный момент и попросить одного из присутствующих пояснить ситуацию. Если необходимо что-то сказать, но нет уверенности, что

жающими, лучше обратиться за помощью к добровольному или официальному переводчику.

Люди с нарушенным слухом больше времени теряют во время покупок, чем слышащие, так как для выгодного приобретения необходимых товаров нужна информация, которую обычно получают из вербальных источников: радио, телевидение и т. д. Им труднее расспросить о потребительских свойствах и качестве товара. При выборе товара они полностью доверяют продавцу и нередко ошибаются. Отстоять свои права потребителя глухим сложно, нужно привлекать третье лицо (переводчика, родственника и т. д.), а это всегда связано с потерей времени и не только.

При посещении поликлиники лицам с патологией слуха, но с хорошим произношением, трудно убедить врача в том, что они не могут слышать. Врач считает: «Говоришь – значит слышишь, и нечего притворяться» или «Он же ответил на мой вопрос – значит, он слышит!». Дело лишь в том, что стандартные, часто встречающиеся вопросы, как правило, легко читаются с губ. Если на прием к врачу приходит глухой пациент, далеко не каждый врач предложит ему воспользоваться бумагой и ручкой. Он лучше сам напишет глухому: «Где переводчик?». Это означает, что без переводчика врач свои профессиональные обязанности выполнять не намерен.

Как видим, наличие ручки и бумаги как возможность использовать для общения письменную речь не помогает слышащим людям адекватно оценить ситуацию.

В тюрьмах лицам с патологией слуха особенно тяжело из-за недостатка общения. Вот как отразилось это на судьбе тотально глухого, с полным отсутствием речи И.

И., будучи ребенком, во время войны потерял родителей. О других родственниках он ничего не знал. Документов при нем не было. Читать и писать он не умел. Назвать свою фамилию, имя, возраст ни письменно, ни устно не мог. Был осужден за бродяжничество. После освобождения куда идти и к кому обращаться за помощью не знал. Единственным местом, где гарантирована крыша над головой и еда, была тюрьма. Освободившись, он несколько дней дышал свободой, затем шел на вокзал и старался попасть на глаза милиции. И все повторялось. В свои шестьдесят лет он не имел ни одного трудового дня на свободе, ни прописки в каком-либо населенном пункте. Практически всю жизнь он провел в заключении. Хорошо это или плохо, он не мог сказать. Ему не с чем было сравнивать. В своем развитии он не мог соперничать даже с трехлетним ребенком. Все, что ему необхо-

димо было обозначить для сохранения своей жизни, он показывал рисующими, пантомимическими жестами. Голосовая реакция напоминала рычание дикого зверя. Он понял, чтобы выжить, надо быть тихим и спокойным. В тюрьме его не обижали. Если бы его жизнь сложилась иначе, и он имел возможность находиться в коллективе глухих, даже, не умея писать и читать, он мог бы общаться с ними на жестовом языке. Это способствовало бы его развитию и социализации. Люди с нарушением слуха передают свой социальный опыт друг другу так же, как и нормально слышащие люди в процессе общения.

Следует помнить, что у некоторых глухих нарушено чувство равновесия из-за повреждения вестибулярного аппарата, тесно связанного с органом слуха. Такие люди испытывают затруднения в темноте, когда мало зрительных ориентиров, и могут травмироваться.

Сегодня не вызывает удивления тот факт, что глухие управляют автомобилем. В ряде республик бывшего СССР в течение 5 лет проводился эксперимент по изучению возможности допуска глухих и тугоухих лиц к управлению автомобилем и мотоциклом. Затем при школах ДОСААФ были курсы с участием переводчиков жестового языка. Оповестительный знак глухих водителей – желтый круг с тремя черными кружками, расположенный по углам воображаемого треугольника, – был введен в действие в январе 1979 года.

Люди с нарушенным слухом могут полноценно работать в сфере материального производства. Это, пожалуй, единственная категория инвалидов, способная окупить средства, затрачиваемые государством на обучение в системе профессионального образования, на оплату труда переводчиков в учебных заведениях. Во времена СССР в силу исторических обстоятельств глухие рабочие и специалисты в основном были сосредоточены в виде производственных групп на крупных промышленных предприятиях. Такую группу курировал инструктор-переводчик по работе с глухими. Известно, что в коллективе С. П. Королёва – отца советской космонавтики – работали глухие инженеры, выпускники МВТУ им. Н. Э. Баумана. Крупных глухих инженеров М. Ашихмина и В. Галченко из знаменитого НПО «Энергия» обеспечивали персональными переводчиками. Это никакого отношения к благотворительности не имело. Результативность профессиональной деятельности не вызывала сомнений, поэтому и расходы на персональных переводчиков оправданы.

## 2.2. Технические средства бытовой адаптации

Такие технические средства, как телефон с усилителем звука, текстофон – телефон с бегущей строкой, мобильные телефоны, электронная почта, интернет и другие современные средства связи, позволяют обмениваться информацией с помощью воспринимаемых зрением текстов. Световые и вибрационные сигнализаторы дверного и телефонного звонков, электронные, специальные часы-будильники с вибратором и световой сигнализацией облегчают социальную адаптацию лиц с нарушенным слухом.

Благодаря реализации постановления Совета Министров Республики Беларусь от 1 ноября 2010 года № 1602 «О Государственной программе по созданию безбарьерной среды жизнедеятельности физически ослабленных лиц на 2011–2015 годы» незлышащий человек может в ряде случаев обходиться без помощи третьих лиц с помощью:

- смс-сообщения, осуществляющего прием-передачу информации в экстренные и аварийные службы, такие как МЧС, милиция, скорая помощь, аварийная служба газа, аварийная лифтовая служба. Недостатком является отсутствие единого номера службы спасения по Республике Беларусь, как широко известный номер 911 в США, где незлышащие уже много лет общаются с экстренными службами при помощи смс-сообщений;
- световых табло в общественном транспорте, на которых высвечивается название остановок и это, безусловно, удобно, поскольку устраняет необходимость обращаться за помощью к пассажирам;
- визуальной информации о движении транспорта, цене билета и наличии свободных мест, что отражается на электронных экранах в аэропорту, на железнодорожных вокзалах и станциях, автовокзалах;
- бегущей строки в транспорте, универмагах, в спортивных сооружениях, на АЗС;
- инфомонитора в банке, который сообщает номер очереди для выполнения конкретной финансовой операции;
- электронных экранов, имеющих практически во всех областях Беларуси и передающих разную по содержанию и объему информацию.

В России фирмой «Исток-Аудио» кроме слуховых аппаратов производятся системы бытовой адаптации. Например, вибрационно-световое устройство «Пульсар-3» информирует людей с нарушением слуха о звонках домофона, телефона, в дверь, о плаче ребенка, сигналах повышения температуры воздуха в помещении выше 70 °С и задымления. Партнером «Исток-Аудио» в Беларуси является фирма ОДО «Арника-трейд», известная как «Центр хорошего слуха», где можно сделать индивидуальный заказ.

### 2.3. Позднооглохшие

Особую категорию лиц с нарушением слуха представляют позднооглохшие. Люди в юности или зрелом возрасте после болезни или травмы внезапно теряют слух и оказываются в непривычном мире тишины. Поражение слуха и возникшие в связи с этим проблемы общения не позволяют продолжать профессиональную деятельность, вынуждая расстаться с привычной профессией. Как правило, сохраняют свои рабочие места те специалисты, чья профессиональная деятельность мало связана с устным общением. Друзья начинают отдаляться, семья держит экзамен на прочность. Нужно учиться жить заково. В этом случае необходима профессиональная помощь и поддержка специалистов по социальной работе.

Хрестоматийные примеры позднооглохших людей: композитор Людвиг Ван Бетховен, актер Малого театра А. А. Остужев, выдающийся хирург Н. Н. Бурденко и др.

Американские исследователи установили, что позднооглохшие люди чаще страдают различными психическими нарушениями. В частности, депрессией, неврозами, они, как правило, не приемлют традиционных способов общения глухих с детства и стараются овладеть навыками чтения с губ, но это удается далеко не всем. Объединяет эту категорию инвалидов Международная федерация слабослышащих IFNH. Она учреждена в 1977 году и объединяет 44 полных и ассоциированных члена из 29 стран мира. В эти организации слабослышащих входят люди с нарушениями слуха, для которых основным средством коммуникации является устная речь. IFNH раз в четыре года проводит международные конгрессы.

К сожалению, немалая часть как выпускников специальных школ, так и взрослых людей с нарушением слуха не считают собственный труд средством материального обеспечения жизни. Заниженная социальная оценка человека с нарушенным слухом вынуждает их занимать изживенческую позицию. Это и есть результат социального воспитания, ориентированного на стереотипы социальной помощи: пенсионное обеспечение, благотворительность.

В целом невысокий уровень образования, недостаточная социализация, ограниченные возможности приобретения престижных профессий, слабая правовая защищенность в получении высокооплачиваемой работы обрекают людей с нарушением слуха на маргинализацию, низкий уровень жизни, отрыв от полноценного участия в социальной жизни.

Для человека с патологией слуха мир звуков остается недостижимым, сложным, непонятным и пугающим. Но жить предстоит в этом общем для всех вербальном мире. Он в меру своих возможностей стремится к этому. Поэтому так важно, чтобы специалисты понимали характер непреодолимых самостоятельных проблем людей, страдающих патологией слуха, в получении полноценной и разносторонней информации и могли осуществлять реабилитационные мероприятия с целью достижения интеграции глухих в сообщество слышащих, учитывая индивидуальные возможности, обусловленные дефектом слуха, на максимально высоком уровне.

### **3. ПРОБЛЕМЫ СЛЕПОГЛУХИХ ЛЮДЕЙ И ГЛУХИХ С СИНДРОМОМ УШЕРА**

#### **3.1. Общение и получение информации**

Проблема социальной адаптации слепоглухих является самой сложной в дефектологии. Нарушения зрения могут быть как врожденными, так и приобретенными. Врожденная слепота обусловлена повреждениями или заболеваниями плода в период внутриутробного развития либо является следствием наследственной передачи некоторых дефектов зрения. Приобретенная слепота обычно бывает следствием заболевания органов зрения (сетчатки, роговицы) и заболеваний центральной нервной системы (менингит, опухоль мозга,

менингоэнцефалит), осложнений после общих заболеваний организма (корь, грипп, скарлатина), травматических повреждений мозга (ранения головы, ушибы) или глаз.

Различают прогрессирующие и непрогрессирующие нарушения зрительного анализатора. При прогрессирующих зрительных дефектах происходит постепенное ухудшение зрительных функций под влиянием патологического процесса.

В отечественной психолого-педагогической системе обучения и воспитания слепоглых детей (*тифлосурдопедагогике*) И. А. Соколянского, А. В. Ярмоленко и А. И. Мещерякова разработаны первые этапы формирования личности ребенка, страдающего двойным сенсорным нарушением. Зарубежными исследователями (J. van Dijk, M. Jansen и др.) предложена система доречевого общения слепоглогого младенца с матерью, в результате реализации которого происходит формирование эмоционального статуса ребенка, необходимого для становления его общения. Личностное развитие в подростковом и юношеском возрасте при слепоглухоте подвергалось интроспективному анализу слепоглых исследователей Э. Келлер, О. И. Скороходовой (кандидат педагогических наук), А. В. Суворова (доктор философских наук). Эта проблема легла в основу разработок по социально-бытовой ориентировке в качестве базового принципа организации обучения слепоглых детей в работах Т. А. Басиловой и В. Н. Чулкова. Изучению развития нравственных представлений и понимания нравственных качеств человека слепоглыми школьниками на уроках чтения посвящены исследования Е. Л. Гончаровой и опытно-экспериментальная работа педагогов Е. А. Заречно-вой и О. А. Терниковой.

Слепоглухонемота при неблагоприятных внешних условиях, исключая все обычные формы человеческого общения ребенка с другими людьми, обрекает его на одиночество и полуживотное существование. Развитие человеческой психики в этом случае не происходит вообще, несмотря на то что мозг ребенка с медицинской точки зрения может быть вполне нормален и физиологически пригоден к выполнению всех высших психических функций.

Известно, что в подростковом возрасте ведущей деятельностью является общение (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин).

В ситуации слепоглухоты общение приобретает особую значимость, поскольку владение столь мощным средством взаимодействия с ближайшим социальным окружением позволяет слепоглохому человеку не только эффективно адаптироваться к социальной ситуации, но также содействует дальнейшему личностному развитию, обогащению познавательной сферы, формированию коммуникативных умений, овладению человеком различными видами деятельности.

Преимущественно индивидуальный путь обучения в семье и специальной школе-интернате, чрезвычайно ограниченный круг общения этих детей обуславливает низкий уровень их социализации и весьма ограниченное знание проблем этих детей в обществе.

Одним из путей решения проблемы принятия обществом людей с ограниченными возможностями является *интеграция*. При разработке интеграционных подходов к обучению, воспитанию и социальной адаптации слепоглохих людей необходимо особое внимание уделять психологической подготовке и поддержке тех слышащих и видящих участников взаимодействия, которые привлекаются к сотрудничеству с этими людьми, так как даже искренний и открытый к такому общению человек может чувствовать испуг и неловкость.

Чрезвычайно важным в обучении слепоглохонемого ребенка является овладение им средствами общения. Первыми специальными средствами общения для него являются жесты. Жестами ребенок обозначает предметы, их функции, действия, элементы поведения. Овладение жестами — необходимый этап речевого развития ребенка.

Следующий (за жестами) этап усвоения средства общения — формирование у ребенка словесной речи. Словесная речь в тактильной форме является надстройкой над жестовой речью, возникает внутри нее как ее вариант, а в дальнейшем развивается в самостоятельную доминирующую форму речи. Жесты, обозначающие хорошо знакомые, и часто встречаемые в быту предметы, заменяются пальцевыми словами. Для ребенка эти обозначения также являются жестами, но только жестами другой конфигурации. Жестами ему показывается, что данный предмет можно обозначить по-другому. В дальнейшем он обозначает предмет, показанный ему новым для

него жестом, даже не подозревая, что уже владеет словом, составленным из букв, так, как зряче-слышащий ребенок, научившийся говорить на втором году жизни, не знает, что он говорит побуквенными словами.

Обучение словесному языку начинается не с букв, а со слов, и не просто со слов, а со слов в системе связного смыслового текста. Смысловым контекстом первых слов являются жесты. Первые дактильные слова включены в рассказ, осуществляемый средствами жестового языка. Тут слова выступают на правах жестов. Лишь после усвоения нескольких десятков слов, обозначающих конкретные предметы, ребенку дается дактильный алфавит, которым практически он уже владеет. После дактильного алфавита ребенку можно дать любое слово, соотнеся его с соответствующим жестом и предметом.

Заучивание букв дактильного алфавита имеет также огромное значение потому, что ребенок в процессе этого заучивания обучается восприятию дактильных букв с руки учителя.

После прочного заучивания дактильного алфавита ребенку дается точечное (брайлевское) обозначение букв. Каждая брайлевская буква связывается с уже известным ребенку пальцевым обозначением буквы. Пальцевая артикуляция и точное изображение букв должны быть у ребенка безукоризненными и совершенными. Для совершенствования в этом подбирается специальный словарь в два-три десятка слов, обозначающих хорошо известные ребенку предметы. Этот же словарь в дальнейшем используется для усвоения самого важного в словесном языке — грамматического строя.

Необходимо отметить, что ребенок в процессе обучения овладевает грамматическим строем на практике, не изучая грамматику. Аналогичным способом овладевает языком и нормальный ребенок, который уже в два-три года практически владеет языком, естественно, не зная грамматики.

Огромное значение в обучении слепоглухонемого имеет чтение. Постепенное подведение ребенка к чтению брайлевской литературы и привитие любви и привычки к чтению художественной и научно-популярной литературы являются решающим фактором, обеспечивающим сколь угодно высокое развитие его в процессе самообразования.

### 3.2. Синдром Ушера

**Что такое синдром Ушера?** По данным исследований, 6–11 % людей с нейросенсорной глухотой страдают серьезным генетическим заболеванием – синдромом Ушера. Данный синдром является наследственным заболеванием, которое характеризуется *потерей слуха и прогрессирующей потерей зрения*. Эта потеря зрения вызвана пигментным ретинитом, пигментной дегенерацией сетчатки. Сетчатка – тонкий слой клеток, расположенный в глубине глаза. Она воспринимает изображение и передает его в мозг, где на самом деле и происходит «видение». При пигментном ретините в сетчатке происходят процессы преждевременного старения, что вызывает ухудшение зрения. Поскольку есть и другие заболевания, также включающие пигментный ретинит и нарушения слуха и не являющиеся синдромом Ушера, в каждом случае важно квалифицированное медицинское обследование с целью ранней медицинской диагностики, адекватной помощи и поддержки в социальной адаптации при постепенном ухудшении зрения.

Большинство людей, страдающих синдромом Ушера, рождаются с тяжелой степенью поражения слуха. Одним из первых заметных симптомов поражения зрения при синдроме Ушера является плохое зрение ночью или в недостаточно освещенных местах – нарушение темновой адаптации (ночная слепота). Ночная (куриная) слепота в большинстве случаев проявляется в подростковом возрасте. Позже наблюдается постепенная потеря бокового (периферического) зрения до тоннельного, хотя центральное зрение долгое время может быть достаточно высоким, практически не страдая. Симптомы синдрома Ушера обычно прогрессируют с годами. Некоторые больные также теряют и центральное зрение, хотя обычно пигментный ретинит не приводит к полной слепоте.

У многих людей, страдающих синдромом Ушера, наблюдаются также некоторые нарушения равновесия.

**Может ли синдром Ушера вызвать слепоту?** Слепота означает полную потерю зрения. Хотя некоторые больные, страдающие синдромом Ушера, в пожилом возрасте становятся слепыми, большинство из них сохраняют, по крайней

мере, какое-то остаточное зрение, но они являются юридически слепыми.

**Насколько быстро может ухудшаться зрение?** На этот вопрос ответить точно нельзя. У каждого страдающего синдромом Ушера зрение падает с неодинаковой быстротой, в результате чего наступает и различная степень потери зрения. Более точную информацию может дать офтальмолог, знакомый с проблемой синдрома Ушера при длительном наблюдении. Однако у большинства людей нарастание симптомов происходит постепенно, что способствует адаптации к нарушениям зрения.

**Наследуется ли синдром Ушера?** Синдром Ушера наследуется по рецессивному типу, то есть человек будет страдать этим заболеванием, если оба родителя имеют ген, вызывающий синдром Ушера, при этом сами не имеют каких-либо признаков заболевания — они являются лишь носителями гена. При вступлении в брак двух носителей гена существует вероятность 1 : 4, что родившийся ребенок будет страдать синдромом Ушера. Тот, у кого присутствует только один ген заболевания, является носителем, но сам не имеет симптомов нарушения. В настоящее время способ распознать носителей гена не существует. Если человек, страдающий синдромом, вступает в брак с человеком, не имеющим этой болезни, вероятность того, что их дети будут страдать ею, очень мала, но они обязательно будут носителями.

**Если у ребенка диагностировали синдром Ушера, что и когда следует ему сказать?** Не существует твердо установленных и точных правил о том, когда и что объяснять ребенку о синдроме Ушера. Степень, в которой ребенок будет нуждаться в информации, различается в зависимости от его возраста и условия развития. Хотя дети очень восприимчивы и остро чувствуют, что что-то не так, они могут быть способны усвоить лишь небольшое количество информации за один раз. Как правило, лучше отвечать на заданные вопросы настолько откровенно и уверенно, насколько это возможно, не предлагая больше информации, чем попросил ребенок. Помогите своему ребенку понять, что для него могут в реальности существовать какие-то ограничения вследствие нарушений зрения и слуха, но нельзя использовать заболевание

как предлог или оправдание, чтобы не достигнуть разумной цели.

***С чем может быть связана трудность контакта с человеком, страдающим синдромом Ушера?*** Неслышащие люди, страдающие пигментным ретинитом, тяжело реагируют на потерю зрения. Это может внешне выражаться в том, что он становится менее общительным, избегает знакомых, с ним труднее вступить в беседу, не складываются прежние теплые взаимоотношения. Во многом это связано с наступившими трудностями в общении и адаптации в семье, школе, на работе. Такой человек может отказываться обсуждать свои проблемы со зрением, пытаясь их игнорировать, и первым сигналом, что с ним не все в порядке, может быть его поведение в недостаточно освещенных местах. Возможно, стесняясь попросить встать так, чтобы было удобно считывать с губ, понимать жесты и дактилологию, он не может воспринять информацию, которую вы пытаетесь до него донести.

Кроме того прогрессирующее нарушение зрения влечет за собой тяжелый стресс, чем и объясняется относительная утомляемость, ранимость страдающих синдромом Ушера.

Эти трудности нередки, но только обращение к специалистам (психологам, социологам, врачам), в полной мере знакомым с синдромом Ушера, — путь адекватной помощи такому человеку.

***Как можно общаться с человеком страдающим синдромом Ушера?*** Существует много различных средств общения для людей, имеющих нарушения зрения и слуха: жестовый язык, жестовый язык с наложением рук слушающего на руки говорящего, пальцевые азбуки — *дактилология*, ручной алфавит национального словесного языка, азбука Лорма, *дермография* — письмо печатными буквами на ладони, рельефно-точечный шрифт незрячих по системе Брайля и др.

*Азбука Лорма* — специальный пальцевый алфавит для слепоглухих (рисунок 1). Точка указывает место прикосновения пальцев «говорящего», стрелки показывают направление движения прикасающегося пальца к ладони «слушающего». Конец слова обозначается движением «стирания» сказанного ранее. Слово «да» обозначается легким нажимом ладони «говорящего» на ладонь «слушающего».

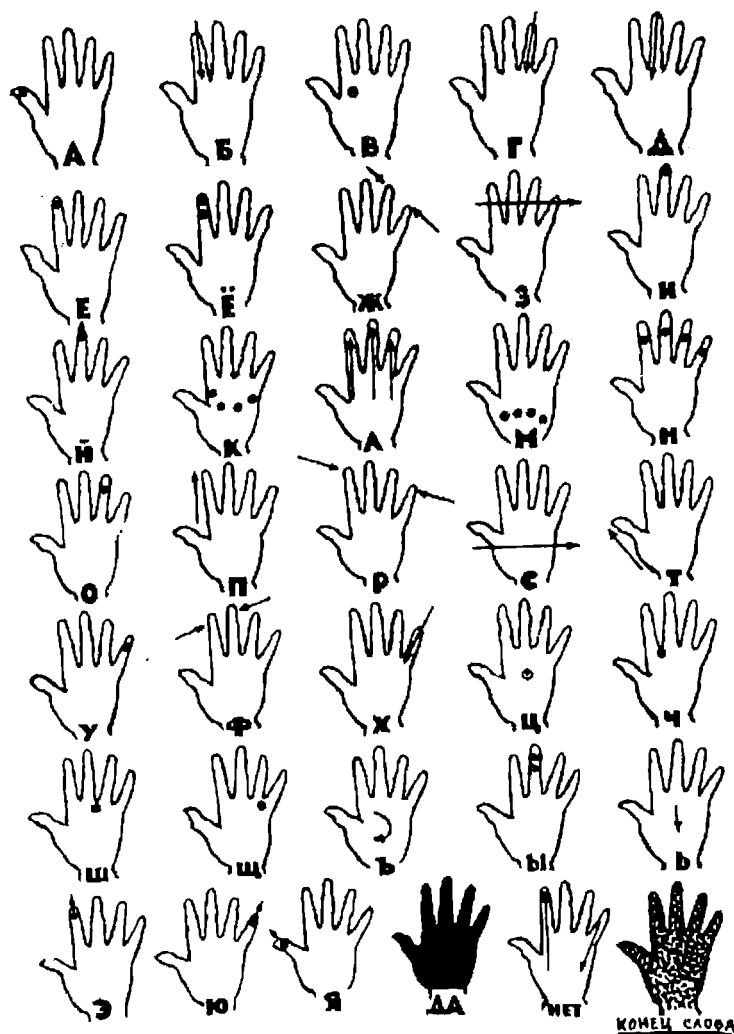


Рисунок 1 — Азбука Лорма

Рельефно-точечный шрифт Луи Брайля используется как слепыми, так и слепоглухими (рисунок 2). Каждая буква шрифта состоит из выпуклых точек, различные комбинации которых в пределах шести дают возможности получать 63 знака. Этих знаков вполне достаточно для обозначения

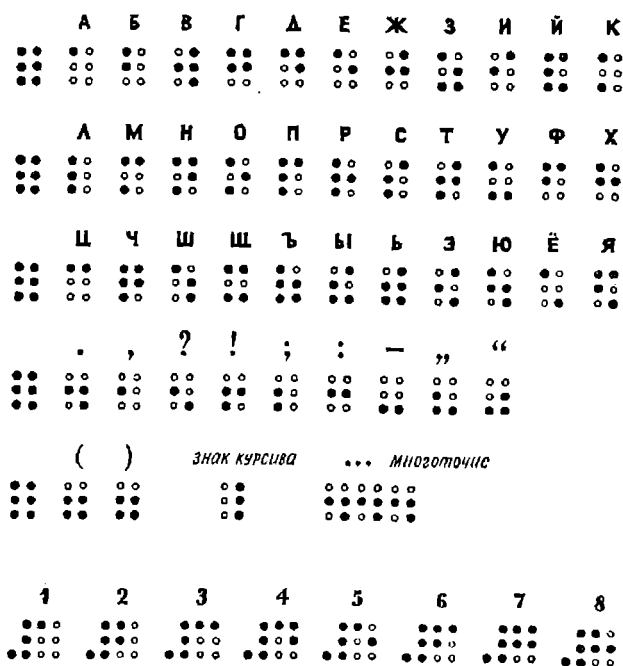


Рисунок 2 – Рельефный шрифт Брайля

всех букв алфавита, цифр, знаков препинания, математических и химических формул и нотных знаков.

Пишущая машинка с рельефным шрифтом Брайля, имеет шестиклавишную клавиатуру. Каждая из клавиш соответствует определенной точке знака шеститочия. Буквы печатаются одновременным нажатием нескольких клавиш.

**Как вести себя при встрече с человеком, страдающим синдромом Ушера?** Если вы хотите привлечь к себе его внимание, подойдите к нему поближе или попросите рядом стоящего человека сориентировать его. Представьтесь сами или назовите ему по имени того человека, который хочет с ним поговорить.

Разговаривая с ним, стойте на небольшом расстоянии от него (в полуметре – метре). Если возможно, организуйте беседу с таким человеком в хорошо освещенном месте. При раз-

говоре стойте лицом к источнику света. При общении с помощью жестового языка или дактилологии помните об ограниченном поле зрения этого человека и предъявляйте знаки приблизительно на уровне груди.

Предложите помощь в сопровождении его в сумерках и темноте. Будьте готовы предупредить о наличии препятствий или предметов, находящихся вне поля зрения или под ногами. Не стесняйтесь спросить, требуется ли ваша помощь.

### **3.3. Специальная система технических средств для обучения слепоглухих**

Первоначально технические средства применялись только для организации речевого общения. Первый электрический *телетактор* был разработан И. А. Соколянским в 1940-х годах. Устройство обеспечивало передачу сообщений по каналу прямой связи – от преподавателя к ученику. Для передачи слепоглухому сообщения преподаватель нажимал на клавишу клавиатуры, а ученик «читающим» пальцем воспринимал сменяющиеся на такторе рельефно-точечные знаки.

После открытия Загорского детского дома для слепоглухих детей в 1961 году Свердловской тифлотехнической лабораторией был разработан телетактор для общения с группой учеников. Эксплуатация началась с 1966 года.

И в первом, и во втором случае отсутствовал канал обратной связи. Первым устройством, предусматривающим канал обратной связи, явился телетактор прямой, обратной и взаимной связи (сокращенно – ТЕПРОИВС). Он был разработан В. В. Лебедевым в 1968 году. Для вызова слепоглухого использовались вентиляторы.

Перечисленные технические устройства создавали возможность для общения педагога одновременно с группой слепоглухих учеников, но не обеспечивали оптимальных условий восприятия учениками новой информации. В настоящее время все больше внимания уделяется сенсорному воспитанию, которое обеспечено специальными детскими игрушками для детей с недостатками зрения и слуха.

Для развития зрительно-двигательной координации и изучения алфавита используются «Визуальный тренажер Г», «Визуальный тренажер для пространственной ориентиров-

ки», «Визуально-брайлевская строка», «Визуально-брайлевский тренажер 2», «Тактильно-визуальный брайлевский тренажер 1 и 2». Для составления слов и коротких предложений служит «Визуальный дисплей с клавиатурным вводом». После этого занятия проходят в «Дисплейном классе», где обеспечивается обучение по всем предметам. Для тех, кто обучается с опорой на тактильное восприятие, разработан телетактор с тактильными дисплеями, отображающими строку брайлевского текста. Рабочее место преподавателя оборудовано многоклавишной клавиатурой с буквами обычного алфавита и шестиклавишной клавиатурой, позволяющей передавать информацию по системе Брайля.

Введенная информация перекодируется и предъявляется в виде строк брайлевских знаков на тактильных дисплеях, установленных на рабочих местах учеников. Скорость предъявления информации определяется скоростью ее владения. Скорость считывания информации слепоглухими с тактильных дисплеев потенциально выше скорости ввода информации. Объясняется это тем, что процесс считывания тактильных дисплеев имеет много общего с процессом чтения строк брайлевских книг для слепых. Реальная скорость передачи информации по каналу прямой связи лежит в пределах от 100 до 250 знаков в минуту и определяется умением преподавателя работать на клавиатуре пишущей машинки. Восприятие информации слепоглухим с тактильного дисплея не нарушается при скорости до 400 знаков в минуту. Канал обратной связи включает в себя брайлевские клавиатуры, установленные на рабочих местах учащихся, перекодирующее устройство и визуальный дисплей – на рабочем месте преподавателя. Передавая информацию, слепоглухой работает на брайлевской клавиатуре. Информация после перекодирования поступает на визуальный дисплей, передающий информацию в виде двух строк буквенного текста. Скорость считывания преподавателем речевого материала с визуального дисплея в несколько раз больше скорости работы слепоглухого на брайлевских клавиатурах. Рабочая скорость передачи информации по каналу обратной связи не превышает 220 знаков в минуту.

Телетактор позволяет группе слепоглухих учеников обмениваться информацией по каналу взаимной связи. Исполь-

зую этот канал, слепоглухие могут следить за ответом своего товарища, считывая с тактильного дисплея его сообщение. Информация, проходящая по каналу взаимной связи, отображается на визуальном дисплее, находящимся в поле зрения преподавателя.

Важной проблемой является организация обучения слепоглухих в процессе трудовой деятельности. Многие слепоглухие успешно трудятся на учебно-производственных предприятиях общества слепых. По роду производственной деятельности им необходимо общаться с мастерами и рабочими. Использовать телетактор в этих случаях невозможно, так как это стационарное устройство. В производственных условиях слепоглухому для общения с окружающими необходим индивидуальный портативный прибор, который он мог бы носить с собой и применять в любой момент. «Портативный коммуникатор» обеспечивает каналы прямой и обратной связи с перекодированием информации. Для того, чтобы информацию слепоглухому мог передать человек, не знающий специальных способов общения, в канале прямой связи предусмотрено перекодирующее устройство. Клавиатура для буквенного ввода информации собеседником слепоглухого разработана с учетом малогабаритности устройства. В клавиатуре коммуникатора клавиши с буквами расположены в алфавитном порядке. Это сделано из тех соображений, что при общении с широким кругом лиц такое расположение в целях облегчения поиска букв является наиболее оптимальным.

Канал обратной связи обеспечивает передачу информации от слепоглухого к общающемуся с ним. Общение слепоглухого с собеседником происходит следующим образом. Собеседник передает слепоглухому сообщение, нажимая на клавиши клавиатуры с буквами. Информация перекодируется в систему Брайля и выдается в виде рельефно-точечных знаков на такторе, на котором лежит палец слепоглухого. В свою очередь, слепоглухой передает информацию, пользуясь шестиклавишной клавиатурой, при этом передача ведется по системе Брайля. Перекодированная информация передается на буквенный индикатор. Обмен информацией при помощи портативного коммуникатора происходит на скорости от 60 до 200 знаков в минуту.

Важное компенсаторное, образовательное и воспитательное значение имеет обучение слепоглухих изобразительной деятельности. Большое значение для трудового и производственного обучения для слепоглухих имеет черчение. Для этого используют различные приборы. Разработано устройство, облегчающее процесс получения рельефных рисунков и чертежей. «Электрический карандаш для рельефного рисования» предназначен для нанесения рельефно-точечных линий в процессе выполнения рисунков и чертежей. Устройство представляет собой электромагнит, питающийся от преобразователя. Преобразователь включается в сеть и вырабатывает импульсы для электромагнита. Якорь электромагнита имеет наконечник, формирующий рельефную точку. Для работы лист брайлевской бумаги накладывается на резиновую пластину. При перемещении карандаша, якорь которого вибрирует, на поверхности бумаги образуется рельефная линия.

В настоящее время в обучении слепоглухих широко используются компьютерные технологии. Например, незрячие с нормальным слухом и некоторые слабослышащие слепые могут воспринимать экранную информацию через программный или аппаратный синтезатор речи. Благодаря компьютеру, электронной почте и выходу в интернет слепоглухие не только продолжают активно читать и знакомиться с необходимой им информацией, но и знакомятся друг с другом, расширяют круг общения.

## **4. ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА ГЛУХИХ**

### **4.1. Возникновение и развитие жестового языка в Европе и США**

В конце XVI – начале XVIII века первые учителя, занимаясь индивидуальным обучением, видели свою основную задачу в обучении глухих детей словесной речи. Это диктовалось, в первую очередь, идеологическими и социальными факторами. Рассматривая словесную речь как «дар Божий», Боннет (Испания), Уоллис, Холдер (Англия) и другие стремились, формируя у своих воспитанников устную речь, «открыть его душу Богу». Их учениками были дети из привилегирован-

ных слоев общества, и владение словесной речью позволяло им занять то место в обществе, которое принадлежало таким людям по праву рождения. Но уже в этот период появились первые разногласия. Представители испанской и английской систем, полагая, что обучать глухих следует и устной, и письменной речи, включали в систему речевых средств обе разновидности словесной речи, а также дактилологию и жестовую речь. Жестового языка как сложившейся системы общения глухих в то время еще не было. Жесты рождались в процессе совместной деятельности и общения учителя с учеником. Новые жесты усваивались глухими непосредственно в коммуникации. Из этого следует, что жестовая речь становилась предметом специального внимания педагога.

Во второй половине XVIII века были открыты первые специальные учебные заведения для глухих. С этого момента в детских коллективах первых школ для глухих детей и начался процесс формирования национальных жестовых языков. Педагогическая оценка жестового языка оказалась прямо противоположной в двух главных концепциях: «мимическом методе» (Ш.-М. Делепе) и «устном методе» (С. Гейнике), основанных на разных теоретических посылах.

Летом 1760 года в Париже аббат *Шарль Мишель Делепе* (1712–1789) на свои средства открыл частную школу, впоследствии реорганизованную в Парижский институт глухонемых, который через два года после смерти основателя был признан национальным учреждением и стал называться Национальным институтом глухонемых. В 1801 году Французская академия объявила Делепе «благодетелем человечества».

Впервые в истории сурдопедагогики Ш. М. Делепе выдвинул задачу умственного и нравственного развития глухих учеников. Он стремился доказать, что в условиях школы весь процесс обучения и воспитания должен протекать на основе «мимико-жестикulyторной речи» (по старой терминологии). Если бы, как рассуждал Делепе, на свете существовал отдельно глухой народ, то у него как способ общения возник бы язык знаков и, быть может, еще более богатый, чем звуковой язык у слышащих.

Открытие во Франции школы для глухих стало подлинным прорывом в истории глухих. Блестяще зарекомендовал

себя в парижской школе глухой Жан Массье. Он был ассистентом учителя (несмотря на большую роль в обучении глухих детей его статус не повышали); он обучал Лорана Клерка, который был на 13 лет младше его, будущих основателей французского Общества глухих – Альфонса Ленуа, Фердинанда Бертье, Клода Форестье. Вскоре вышла в свет первая книга, написанная глухим автором Пьером Деслогом, «Наблюдения глухонемого о начальном курсе обучения глухонемых» (1779). Автор писал: «Если глухонемой встречается другого, который более образован, то он учится комбинировать и совершенствовать свои жесты, которые до этого были бессвязны и беспорядочны». Появилось множество талантливых художников и скульпторов, глухих учителей, зародилось Французское сообщество глухих, начавшее регулярно отмечать день рождения Ш. М. Делепе банкетами, переросшими впоследствии в конференции и конгрессы глухих.

Концепция Ш. М. Делепе складывалась под влиянием материалистических идей Вольтера, Дидро, Руссо и других, их взглядов на сущность воспитания: подготовка образованных; критически мыслящих, активных членов общества. В качестве главного принципа выдвигался принцип естественности, природосообразности педагогического процесса, задача которого – максимальное развитие личности ребенка, его чувств, ощущений и т. д. Эти идеи, а также сенсуализма (Кондильяк и др.) нашли прямое отражение в теории «*мимического метода*». Путь к решению задач всестороннего развития глухих в соответствии с принципом природосообразности Ш. М. Делепе видит в использовании для обучения наиболее естественного для глухих зрительного восприятия – жестового языка. В оценке сущности жестового языка Ш. М. Делепе исходил из наиболее авторитетной в то время теории «универсальной грамматики» К. Ланслой и А. Арно, базирующейся на философии Декарта. Согласно этой теории, язык выражает мышление, и категории языка являются воплощением категорий мысли. Поскольку логика у всего человечества одна, то и грамматика должна быть универсальной. Специфика конкретного языка в данном случае игнорируется. Вслед за автором «Универсальной и рациональной грамматики» и другими современниками Делепе полагал, что жестовый язык

предшествовал звуковому в филогенезе. В процессе своего развития язык терял свою естественность и постепенно превращался в условную логическую знаковую систему, в язык типа французского. Такой путь ожидал и жестовый язык глухих. Эти взгляды, естественно, отразились на разработке системы речевых средств. Делепе считал целесообразным использовать жестовую речь в обучении глухих, а также ставил вопрос о жестовом языке как специальном предмете обучения. Основное, исходное средство обучения, по мнению Делепе, — «естественный» жестовый язык, которым пользуются учащиеся в общении друг с другом.

Однако на основе опыта обучения Делепе приходит к выводу, что такие жесты, составляющие основу межличностной коммуникации его учеников, собранных в школу из разных районов и, конечно, не имеющих в начале единого жестового языка, не могут стать надежной основой для формирования абстрактных понятий, языковых обобщений др. Тогда Делепе решает «ускорить» прохождение жестовым языком предназначенного ему пути по превращению его в систему, построенную по универсально-грамматическим законам. Он создает «методические жесты» — для обозначения абстрактных понятий, а также для выражения значений грамматических категорий французского языка. Делепе создает фактически новую жестовую систему — жестовый французский, или калькирующую жестовую речь по современной терминологии. В соответствии с концепцией «мимического метода» в систему речевых средств включаются: «естественный» жестовый язык, калькирующая жестовая речь, словесная речь, главным образом, письменная и дактильная и в меньшей мере — устная. Р. А. Сикар продолжил эту работу.

В «мимическом методе» жестовая речь впервые становится предметом обучения: ведь учащимся необходимо было усвоить сконструированные жесты (а их в системе Сикара было 12 классов) и овладеть навыками построения соответствующих жестовых высказываний. По свидетельству современников и данным исследований последних лет, учащиеся успешно справлялись с этой задачей, многие из них достигали значительных успехов, в том числе в овладении иностранными языками (латинским, испанским и др.)

Система «устный метод», позднее «чистый устный метод», строилась на других теоретических посылках — идеях философского учения И. Канта. Как известно, Кант рассматривал мышление как замкнутую, самодавлеющую сферу, утверждал, что логические формы мысли независимы от содержания мыслительной деятельности. Главное средство «обозначения» мыслей, по Канту, — язык, особенно устная речь. Главная задача воспитания поэтому — формирование мыслительных операций ребенка. Последовательное воплощение идей Канта в трудах крупнейших педагогов того времени И. Ф. Гербарта, А. Дистервега и других привело к противопоставлению «формального» (развитие мышления ребенка) и «материального» (содержание обучения). Формальное образование глухого ребенка — а это гораздо более высокая цель, чем «материальное» — невозможно без овладения им языком, главным образом, речью. Отсюда и задача обучения по Гейнике — обучение глухих устной речи. Весь педагогический процесс в школе глухих был фактически подчинен обучению «говорению». Жестовая речь не только не признавалась средством, а тем более предметом обучения, но зачастую даже преследовалась, запрещалось и в разговорах учащихся друг с другом. Однако заметим, что и школах, работавших по «чистому устному методу», и в «оральных» школах наших дней жестовый язык был и остается главным средством межличностного общения глухих учащихся.

В XVIII веке, вошедшем в историю европейской цивилизации как эпоха Просвещения, в центре внимания мыслителей оказалась философия всеобщих гражданских прав, на которой базировались взгляды о более разумном и совершенном устройстве общества и месте человека в нем.

Философов всегда интересовал вопрос языка, они пытались найти его истоки и раскрыть закономерности его развития. Происхождение языка рассматривалось как ключ к истории мысли, а его использование — как средство, с помощью которого люди обучаются мыслить рационально. Идеи французских материалистов явились фундаментом философских основ воспитания и обучения аномальных детей, в том числе и глухих. Многие философы (Э. Б. Кондильяк, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо) рассматривали жестовый язык как пра-

язык человечества; этим можно объяснить интерес к глухим и их средствам коммуникации. Именно в силу такого подхода первые учителя глухих Ш. М. Делепе и Р. А. Сикар полагали возможным ускорить превращение жестового языка глухих в французский язык посредством внедрения «методических» жестов.

На глухих обращали внимание не только философы: в то время глухие попали под особый надзор, как и другие категории аномальных. В Новое время все не соответствующие нормам экономики и рациональности – безумцы, больные, нищие – изгонялись и изолировались. Отсюда и тенденция изолировать глухих от общества путем создания учебных заведений закрытого типа.

В 1817 году в г. Хартфорде открылась первая в Америке школа для глухих, в которой стал учительствовать Л. Клерк, сыгравший особую роль в утверждении принципов французской системы в Америке. В 1847 году преподавательский состав Хартфордской школы начал издавать «Американские анналы глухих» («The Amerikan Annals of the Deaf»). Он издается до сих пор и является старейшим в мире образовательным журналом по проблемам глухоты. В 1850 году в Нью-Йорке прошел первый Съезд инструкторов глухих.

В 1868 году состоялась конференция директоров школ, на которой сын Т. Х. Галлодета Эдвард Минер Галлодет, у которого была глухая мать, предложил обучать большинство глухонемых устной речи. Участники конференции пришли к заключению, что при обучении устной речи необходимо использовать жесты и дактилологию в зависимости от способностей учащихся. Так формировалась американская «комбинированная система». Уже в 1880 году в США было 38 школ для глухих. А в 1886 году в Нью-Йорке усилиями сына Т. Х. Галлодета открылся первый дом престарелых для глухих.

Конец XIX века ознаменовался противостоянием двух систем обучения – «комбинированной», которую защищал Э. М. Галлодет, и «устной», которую отстаивал знаменитый изобретатель телефона А. Г. Белл. В 1883 году А. Г. Белл опубликовал статью «Против формирования глухой разновидности человеческой расы». Поклонник Ч. Дарвина, сторонник евгенического учения, он требовал запрета браков между

глухими («производство дефективной расы людей должно быть признано трагедией»). Беллу тогда возразил доктор Филипп Джиллетт, директор Иллинойской школы, который отметил, что лишь 2 % учащихся его школы имеют глухих родителей.

Белл также выступал за обучение глухих в массовых школах. Женой Белла была глухая с детства Мэбел Хаббард, с которой он познакомился в школе, но с ней Белл, знавший язык глухих, общался без жестов. На деньги, полученные от изобретения телефона, Белл в 1890 году создал Американскую ассоциацию распространения методов обучения речи глухих. Белл изобрел телефон в надежде помочь глухим, но реально он больше изолировал их от мира, так как многие глухие не могли устроиться на работу из-за того, что не могли говорить по телефону, и таким образом глухие стали больше зависеть от слышащих.

Для понимания взглядов А. Г. Белла нужно вспомнить, что вторая половина позапрошлого столетия была временем позитивизма. Один из постулатов позитивистской философии сводится к десакрализации человека: человек — часть природы и с него снимается ореол священности. Ч. Дарвин в известной книге «Происхождение человека и половой подбор» ставил целью показать, что относительно умственных способностей между человеком и высшим млекопитающим не существует основного различия.

В 1930-е годы в США общество увлекалось евгеническим учением, в колледжах страны преподавали курсы, посвященные тому, как вырастить «чудо-американцев» путем соответствующего подбора родителей. 30 штатов приняли законы о принудительной стерилизации тех, чье потомство нежелательно для страны, этой процедуре подверглось около 60 тысяч человек.

По мнению американского исследователя Дугласа Бейнтона, теория эволюции Дарвина была идеологически близка позиции сторонников устного метода. Вера в науку и эволюцию заставила американцев иначе относиться ко всему, что декларировалось примитивным, в том числе и к жестовому языку, который считался предшественником звуковой речи. Сторонники устного метода были убеждены, что глухие,

пользующиеся жестовым языком, больше похожи на обезьян или близки к людям третьего сорта (индейцы). Д. Бейнтон проводил параллели между «чистым орализмом» и расизмом и подчеркивал, что обе эти идеи достигли своего расцвета в начале XX века.

Споры между сторонниками двух методов продолжались и в первой половине XX века. Несмотря на «широкое наступление по всему фронту» оралистов, обучение в США все же сохранило присущую ему особенность – применение комбинированной системы обучения.

В 1830 году в США было около 6 тысяч глухих. В 1880 году в США насчитывалось более 33 тысяч глухих.

Многие из учеников Л. Клерка стали учителями школ для глухих детей. К 1850 году 36 % от общего числа учителей составляли глухие, а к 1858 году – уже 40,8 %. После роста влияния орализма их число сократилось. В конце 1940-х годов 13 школ-интернатов для глухих не имели глухих учителей вообще, не было их и в 119 дневных школах, где работало 649 учителей. Больше всего глухих учителей было в школе Огайо (18). Вскоре после окончания войны Ассоциация глухих Миссисипи добилась утверждения законов штата Миссисипи: учителя должны знать дактильную азбуку; те глухие, которые не преуспели в оральном обучении, должны обучаться на жестовом языке.

В 1993 году в школах США 15,3 % учителей и 13 % администраторов составляли глухие. Эти цифры с тех пор практически не изменились.

Человек с нарушенным слухом рассматривался как больной человек, который не может в силу своего физического недостатка учиться, работать, жениться, иметь детей. Его жизнь должна быть под контролем родных или специалистов. Если болезнь не поддается лечению, то его нужно изолировать от общества. И он помещался в специальное учреждение.

В XIX веке благодаря повсеместному открытию школ для глухих детей начала формироваться интеллигенция из числа глухих. Н. М. Лаговский в книге «Основы сурдопедагогики» дает перечень выдающихся выпускников училищ Западной Европы: Хабермас – первый учитель Берлинского королевского училища глухонемых, известный своим искус-

ством читать с губ; Тайшер – учитель Лейпцигского института глухонемых; Меллер – учредитель и заведующий училищем глухонемых в Норвегии; Сенс – учитель глухонемых в Гамбурге; Вильке – учитель и издатель картин для наглядного обучения; Крузе – известный учитель глухонемых в Берлине, Киле; потом Шлезвиге – автор многочисленных сочинений, относящихся к обучению глухонемых; Фюрстенберг – основатель Центрального общества вспомоществования глухонемых в Берлине и издатель журнала «Друг глухонемых»; Ида Зальцбергер – издатель «Вестника глухонемых»; Шенк – учитель слабоумных глухонемых в Беодине, автор многих сочинений; Брилль – издатель «Курьера глухонемых»; Масье – репетитор Парижского института, любимый ученик аббата Делепе; Шютц – основатель и директор училища в Камберге.

В XIX веке примерно треть всех учителей в школах для глухих сами были глухими.

На протяжении рассмотренного нами периода в отношении к инвалидам по слуху произошли существенные перемены. Осознав возможность обучения глухих, общество последовательно утверждалось в мысли о необходимости и целесообразности их обучения. Зарождается система специального образования глухих, которые таким образом становятся объектом внимания не отдельных альтруистов, но и государства. Правительства начали основывать школы, обеспечивали их учебными программами. В 1805 году в Шлезвиг-Гольштейне обучение глухих детей стало обязательным, а с 1807 года обучение глухих детей стало обязательным для всей Дании. В 1817 году в Баварии закон требовал от каждой провинции открыть школы для глухих, что привело к открытию пяти школ в ближайшие годы. Примеру Дании во второй половине XIX века последовали Саксония, Норвегия, Швеция, Англия и Пруссия. В 1914 году во Франции из 5 тысяч глухих детей обучалось 1,2 тысяч. Это вполне согласуется с мыслью М. Фуко, что последние два столетия характеризовались беспрецедентным усилением государственного аппарата, превращением его в ведущий механизм контроля над поведением людей, «которые огосударствуются».

С установлением в 30-е годы XX века фашистской диктатуры в Германии управление образования было подчинено

Министерству народного просвещения и пропаганды. В рамках бесчеловечных мероприятий по «оздоровлению» потомства арийской расы стала проводиться массовая стерилизация умственно отсталых и глухих.

В издательстве «Галлодет Университи Пресс» вышла книга немецкого учителя школы для глухих доктора Хорста Бисольда «Плачущие руки», повествующая о трагедии глухих людей в годы нацизма.

Министерство здравоохранения фашистской Германии издало в 1933 году указ о стерилизации всех «наследственных» инвалидов, включая глухих. В те года термин «наследственность» трактовался весьма вольно, так что многие люди потерявшие слух в результате болезни или несчастного случая, были подвергнуты насильственной стерилизации. В 1935 году этот закон был дополнен поправками, допускающими аборт без согласия родителей-инвалидов, тогда же было запрещено вступать в брак людям с наследственной инвалидностью. Общество глухих Берлина, которое к тому времени возглавляли глухие члены нацистской партии, в основном позднооглохшие, горячо поддержало указ о стерилизации. В 1939 году нацисты ввели в действие программу уничтожения людей с умственными и психическими расстройствами. Уничтожение инвалидов продолжалось до самого падения фашистского режима в 1945 году.

С начала XX столетия до 1970-х годов развитие государства проходят путь от понимания необходимости специального образования детей с отклонениями в развитии до осознания необходимости предоставить образование всем таким детям. Это было время совершенствования и дифференциации национальных систем образования, становления новых типов специальных школ и новых типов специального обучения.

Период конца 60-х — начала 70-х годов XX века ознаменовался социально-педагогическим движением в поддержку социальной и педагогической интеграции, ставящим целью предоставление всем детям с особенностями в развитии равных прав на получение образования «в общем потоке» с их сверстниками, в общих школах и т. д. Эти идеи возникли в контексте развития открытого гражданского общества, общественного противостояния идеям дискриминации людей го

расовому, половому, возрастному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам.

Формируется новая культурная норма – уважение к различиям между людьми, новое понимание мира как сообщества, включающего различные микросоциумы. Специальные школы признаются учреждениями сегрегационными, а изолированная от массовой система специального образования – дискриминационной; общество стало рассматривать помещение ребенка в специальную школу как нарушение его прав и «навешивание социального ярлыка». Направление ребенка в школу-интернат воспринимается как попытка изоляции его от родителей, сверстников, полноценной жизни. Комиссией по правам человека ЮНЕСКО в материалах доклада «Права человека и инвалидность» (1991) (раздел III «Предвзвешенные в отношении инвалидов и их дискриминация») отражена официальная позиция европейского сообщества. В докладе подчеркивается, что в большинстве случаев инвалидность сама по себе не служит препятствием, дискриминация – вот что мешает ребенку получить образование в общей системе. В ряде случаев законодательными нормами предписывается детям-инвалидам в обязательном порядке посещать специальные школы, что является официальной сегрегацией.

Еще в 1975 году Организация Объединенных Наций приняла Декларацию о правах инвалидов. Демократические изменения нашли свое отражение в соответствующих законах, принятых парламентами многих государств, в отношении общества к людям с особенностями в развитии. Согласно этим законам, глухие дети получили право обучаться в массовых школах. Сторонники интеграции считали, что дети с нарушенным слухом, обучаясь вместе с нормально слышащими детьми и находясь в среде, требующей постоянного словесного общения, смогут получить равное со слышащими образование. Но на самом деле ситуация еще более осложнилась, поскольку фактор нарушения слуха никуда не исчез. Развитие речи глухого ребенка даже при раннем начале обучения с использованием звукоусиливающей аппаратуры не идентично речевому развитию его слышащего сверстника: глухие, даже с хорошо развитой словесной речью, испытывают серьезные затруднения в восприятии устной речи слышащих сверстни-

ков. Практика показывает, что многие учащиеся и выпускники массовых школ оказываются в социальной изоляции. Они не могут свободно общаться со слышащими. В то же время не имеют тесных контактов с другими неслышащими. Возникают проблемы профессиональной подготовки, создания семьи и желаемого круга друзей. При организации обучения лиц с патологией слуха с нормально слышащими возникает множество сложных вопросов.

В качестве одного из путей создания более благоприятных условий для обучения глухих в обычных школах было предложено использование жестового перевода. Право глухих на помощь переводчика, целесообразность использования жестового перевода в условиях интегрированного обучения отстаивают сторонники социокультурной концепции глухоты, которые считают, что те глухие люди, которые идентифицируют себя как членов микросоциума глухих, имеют право получать образование на родном жестовом языке. Так принимают идею равенства глухих в социуме большинство национальных ассоциаций глухих, Всемирная федерация глухих (далее – ВФГ), многие сурдопедагоги.

Таким образом, с одной стороны, распространяются интегративные подходы к обучению, с другой – результаты интеграции подвергаются критическому осмыслению, обсуждается полезность и целесообразность интеграции для большого числа детей с отклонениями в развитии. В начале 1980-х годов была сформулирована новая концепция – *«билингвистический подход»* в обучении глухих. Если интеграция демонстрирует реализацию прав ребенка с отклонениями в развитии на обучение в общем потоке, то билингвистический подход демонстрирует реализацию права глухих на собственную культуру, собственный язык, систему обучения, преследующую воспроизводство этой культуры.

## **4.2. Возникновение и развитие жестового языка в России и Беларуси**

Охарактеризовав «мимический метод» и «чистый устный метод», борьба между которыми не утихала в Европе на протяжении XIX–XX веков, остановимся на развитии интересующих нас идей в России.

История глухих, их обучение и становление концепции жестовой речи в русской сурдопедагогике складывались своеобразно. Надо полагать, что первая система жестового общения глухих в России сложилась еще в первой половине XI века в группе глухих, призреваемых в Киево-Печерском монастыре. Сохранились ли традиции жестового общения в последующие периоды феодальной раздробленности, монгольского нашествия и другие – неизвестно. Но общественная опека над глухими сохранилась. Они находили приют в монастырских богадельнях и в некоторых государственных заведениях. В этих учреждениях, безусловно, существовала жестовая речь. Но были ли контакты между отдельными группами глухих, существовало ли взаимодействие локальных жестовых систем?

Но вот в 60-х годах XVIII века развитие общественного призрения детей-сирот приводит к созданию специальных учреждений – воспитательных домов. Первый из них открылся в Москве в 1763 году. Здесь начинает разрабатываться отечественная система обучения и воспитания глухих (в то время, в основном, трудового). Грамоте воспитанников не обучали. Следовательно, жестовая речь служила единственным средством общения и организации педагогического процесса воспитания.

Во второй половине XVIII века глухие дети воспитывались в Московском воспитательном доме. В его системе были две формы воспитания глухих:

1) часть глухих направлялась на воспитание в семьи (по деревням), которым выплачивалось специальное вознаграждение;

2) часть детей воспитывалась в специальных группах воспитательного дома. Воспитание детей до 7 лет было направлено на физическое развитие и привитие детям определенных моральных качеств. Надзирателям приписывалось воспитывать у глухих детей элементарные культурные навыки. Общение в группах осуществлялось на основе жестов и мимики.

Обычно сюда попадали дети бедняков и дети сироты. Им нужно было дать профессию, подготовить к будущей трудовой жизни. Поэтому здесь стояли совсем другие задачи, чем перед учителями английской или голландской школ в Западной Европе, и дети были здесь не знатных и богатых людей.

В воспитательных домах работа проводилась с коллективом глухих детей. С появлением коллектива начал формироваться разговорный жестовый язык как необходимое и естественное, не зависящее от состояния слуха и доступное без специальной подготовки средство общения. Поскольку грамоте воспитанников не учили, все общение (и глухих детей друг с другом, и воспитателей с детьми) осуществлялось при помощи жестовой речи. Это, конечно, стимулировало ее развитие и совершенствование. Реалистическое и рациональное отношение к жестовой речи, сформировавшееся в воспитательных домах, повлияло на становление взглядов первых русских сурдопедагогов.

Накопленный опыт общественного призрения глухих и рациональное отношение к жестовой речи, естественно, повлияли на формирование русской сурдопедагогики в первой половине XIX века. Первая подобная школа открылась в Санкт-Петербурге в 1806 году. Теоретической основой русской сурдопедагогики стали идеи *А. Н. Радищева*. Рассматривая вопросы развития ребенка с естественно-научных позиций, он стремился определить роль различных органов чувств и знаковых средств в становлении человеческого мышления. Подчеркивая важную гносеологическую роль словесного языка, Радищев утверждает, что возможно развитие человеческого познания и на основе других средств. Для людей, лишенных слуха, утверждает Радищев, таким средством является зрительная система – жестовый язык. Вслед за Радищевым прогрессивные русские сурдопедагоги первой половины XIX века *Г. А. Гурцев*, *В. М. Флери* и др. выдвигают задачу развития личности глухого ребенка, его нравственного воспитания, общего образования, в том числе и обучение словесной речи – устной и письменной. Решение таких сложных задач потребовало привлечения всех возможных средств для организации педагогического процесса.

Обобщив опыт сурдопедагогики своего времени и собственный многолетний опыт работы в Петербургском училище глухонемых, *В. И. Флери* создал выдающийся труд – первую русскую книгу о глухих «Глухонемые, рассматриваемые в отношении к способам образования, самым свойственным их природе» (1835). В этой книге автор излагает свои взгляды

на глухого ребенка, на задачи, содержание, методы и речевые средства обучения и воспитания. Многие замечательные идеи В. И. Флери, безусловно, опередили его время.

Анализируя жестовое общение, В. И. Флери выделяет три разновидности жестовой речи. Первая – *«естественная пантомима»*. Это довольно примитивные жесты глухого ребенка, которые «природа в побуждение нужды внушает ему». Такими жестами пользуются глухие, находящиеся вне языковой традиции коллектива неслышащих. А вот в коллективе глухих складывается совсем другая жестовая система, обладающая только ей присущими и отличными от словесного языка закономерностями.

В этой системе «существует великое разнообразие оттенков и чрезвычайно тонких изменений, коих на бумаге выразить невозможно». (Такую жестовую речь В. И. Флери называет *«природной пантомимой»*, или разговорным жестовым языком.) В. И. Флери одним из первых в мировой науке сумел увидеть в разговорном жестовом языке самостоятельную и весьма своеобразную систему общения, лингвистическую систему, и убедительно доказать целесообразность ее использования в работе с глухими детьми, особенно на первоначальном этапе обучения.

Третья разновидность – *«искусственная пантомима»*, которая «образовалась по теории наших языков» при помощи искусственных знаков. Это калькирующая жестовая речь. Однако он, в отличие от представителей «мимического метода», предлагает использовать ее только на продвинутом этапе обучения, когда основным средством становится словесная речь. Вот тогда методические жесты могут с успехом использоваться и оказаться весьма полезными глухим, уже владеющим основами русского языка. Изучив эти жесты (например, жесты, обозначающие понятия глагол, существительное и т. д.), глухие смогут использовать их, скажем, при проведении грамматического разбора. Таким образом, в качестве предмета обучения выступает одна из разновидностей – *«искусственная пантомима»*. В. И. Флери довольно подробно разработал и содержание «искусственной пантомимы» как предмета обучения. Он также создал систему жестов для обозначения различных грамматических понятий и категорий,

других научных терминов, а также дал некоторые указания, как работать с этой системой на уроках.

На начальном этапе обучения используется устная, письменная, дактильная и жестовая речь «естественная» и «природная пантомима». По мере овладения языком слов устная и письменная речь становятся основным средством общения.

Итак, в русской сурдопедагогике первой половины XIX века жестовая речь рассматривалась и как равноправное средство обучения, и как предмет обучения. Такая система существовала в России до конца XIX века. В конце XIX века в России, как и во всех странах Западной Европы, а также в большинстве школ США, распространяется «чистый устный метод». Жестовый язык, являясь главным средством межличностного общения учащихся, не используется в педагогическом процессе и, разумеется, не является предметом обучения. Существенные изменения в зарубежной сурдопедагогике начались в начале 70-х годов. Это связано с рядом причин и, прежде всего, с новыми данными различных наук, с фактами, накопленными к тому времени социологией, лингвистикой, психолингвистикой и др.

По переписи 1897 года общее число глухонемых в Российской империи составило 158 759 человек: 88 480 мужчин и 70 289 женщин. Среди них было 40 тысяч детей. Обучением был охвачен мизерный процент таких детей.

В 1895–96 годах по инициативе тульского губернатора В. К. Шлиппе Губернский статистический комитет разослал по губерниям опросные листы для сбора сведений о числе глухих. Эти сведения были опубликованы в 1899 году воспитателем глухого сына губернатора Ф. А. Рау. Всего в Тульской губернии насчитывалось 1404 глухонемых: на 100 тысяч жителей пришлось 89,8 глухонемых; 1198 человек из 1404 жило у родных на их попечении и лишь 206 человек существовало за счет собственного труда, из них 64 – чернорабочие, 33 – сапожники, 12 – плотники. По сословию почти все были крестьянами – 1327 человек, 38,8 % мужчин были женаты и только 2 % женщин имели мужей, при этом не было ни одного брака глухонемого с глухонемой.

В журнале «Вестник Попечительства» за 1902–1903 годы опубликованы результаты обследования глухих в Олонецкой

губернии. Большинство лиц мужского пола нищенствовали. Из 145 неслышащих женщин четыре зарабатывали себе на хлеб, занимаясь рукоделием, пять находились в услужении, выполняли тяжелую работу, 20 нищенствовали, 116 проживали дома. В этом же журнале за 1904–1905 годы отмечалось: *«Крупные заводские учреждения и фабрики неохотно берут к себе без рекомендации даже заведомо способных и дельных глухонемых»*.

В этом же журнале за 1914 год опубликовано письмо образованного глухого: *«Отчаяние перед своей участью, тяжелая борьба за свое существование, и ежеминутное сознание своей отчужденности от мира. <...> Громадная масса глухонемых ничем не гарантирована от нужд и лишений, тем более тяжелых, что они связаны с ненормальным положением глухонемого в обществе. Сколько нужно школ и учреждений, чтобы дать небольшое образование всем русским глухонемым!*

*И большинство глухонемых с молодых лет работает в грязных почухах сапожников и портных, перенося беспощадные побои озверевших хозяев, и все постепенно спиваются...*

*Мне думается, что в материальном отношении глухонемых и их борьбе за существование могли бы сыграть немалую роль ремесленные артели и товарищества глухонемых на равных, конечно, долях участия в прибыли»*.

В 1914–1917 годы с особой остротой встал вопрос о введении в Российской империи по образцу западноевропейских стран обязательного обучения всех глухонемых школьного возраста (8–16 лет). Разрабатывались специальные системы статистики глухонемых, ставились вопросы о пересмотре уголовных и гражданских законов о глухонемых, об их государственном обучении при сохранении и развитии заботы со стороны местных органов городского и земского самоуправления.

В западных губерниях Белоруссии организация профессиональной помощи глухонемым началась раньше, чем в центральных губерниях России, и даже ранее, чем в Западной Европе, где открытие институтов (училищ) для глухонемых относится лишь ко второй половине XVIII века. Тогда же оформилась и закрепилась профессия учителя, занимающегося только с глухонемыми учениками.

В 1815 году в белорусском городке Щучине Гродненской губернии работал с глухонемыми ксендз Я. Фальковский (1775–1848), который затем стал директором Варшавского института для глухонемых и слепых, открытого в 1817 году.

В Вильно в 1823 году под руководством К. Молоховца открылась первая в белорусских губерниях специальная школа для глухонемых детей. Она работала 20 лет (до кончины К. Молоховца): вначале при Виленском университете, а после его закрытия в 1833 году – при Виленском благотворительном обществе. В школе при пятилетнем сроке обучения (3 года – на общеобразовательную подготовку и 2 года – на профессиональное обучение) занимались по 9–10 глухонемых детей (обычное для того времени наполнение класса). За 20 лет около 40 воспитанников прошли обучение в этой школе.

Первые белорусские сурдопедагоги были не только профессионалами, но и филантропами, о чем свидетельствуют приведенные факты из их жизни и деятельности. Во многом благодаря энтузиазму и бескорыстной помощи глухим детям, при тесных связях с российскими школами В. О. Васютовича, М. Я. и С. О. Нисневичей, Р. В. Слиозберга сурдопедагогика на Беларуси встала на научную основу. Белорусские губернии в начале века, как в целом и Российская империя, в этом плане начали значительно отставать от Европы. Например, в Бельгии к этому времени насчитывалось до 14 отдельных заведений для глухих детей.

Идея С. Н. Южакова о создании вблизи городов или больших сел школ-хуторов, «в которых глухонемые близлежащего района могли бы обучаться грамоте, устной речи, ремеслам, а главное – сельскохозяйственному труду», не была реализована.

Проблема недостаточной социальной помощи глухим поднималась на страницах периодической и специальной печати, на различных совещаниях и съездах. В выступлении на Втором съезде деятелей по общественному призрению доктор медицины, невропатолог и один из виднейших деятелей Попечительства о глухонемых Е. С. Боришпольский, преднамеренно сгущая краски, отмечал: *«Глухонемой, не получивший никакого образования, грубо-эгоистичен, жесток, безжалостен, упрям, подозрителен, обидчив, мстителен и весь находится во власти своих животных инстинктов <...> он не принадлежит к человечеству»*.

Социология, отражая новый менталитет современного цивилизованного общества, рассматривает его не как унитарный

социум, где каждый член должен соответствовать или стремиться соответствовать некоторому единому стандарту, а как совокупность микросоциумов, различающихся по религиозным культурным, языковым и другим традициям. Прогресс всего социума зависит от успешности взаимодействия всех микросоциумов, члены которых имеют полное право на реализацию своих особых традиций и потребностей -- наряду с реализацией общегражданских прав -- как членов определенного макросоциума (например, государства). Это повлекло к изменению отношения общества к проблемам тех людей, которых раньше называли инвалидами, дефективными и т. п. Современное общество не требует от них «приносить максимальную пользу» социуму, «быть такими же как «большинство». Вопрос теперь ставится иначе: инвалид, как и любой член общества, имеет право на максимально возможное самовыражение в области образования, участия в общественной жизни и т. п. А дело общества -- так организовать воспитание, медицинское обслуживание, социальную поддержку и др., чтобы он смог реализовать себя как своеобразная и самоценная личность:

Если говорить о глухих, то те из них, которые идентифицируют себя как члены микросоциума глухих (а таких сегодня большинство в западных странах, растет количество их сторонников и в странах Африки, Южной Америки и т. д.), имеют право развивать свою культуру, свой язык. Борьба за реализацию этих прав развернулась в сегодняшнем мире под руководством ВФГ и ведется с участием многих национальных обществ глухих. Одно из главных направлений этой борьбы -- право получать образование на жестовом языке. Во многих странах эта борьба привела к изданию соответствующих законодательных актов, например, законов, принятых парламентами Швеции, Франции и др. Создатели таких законов опирались на новейшие данные лингвистики, в рамках которой в 60--80 годы сформировался новый подход к оценке жестового языка как знаковой системы.

Изучение структуры жестового общения глухих на базе идей послевоенной лингвистики началось в 60-е годы (В. Стоукоу, 1960, В. Тервоорт, 1978), а затем и их последователи в разных странах выявили, что система жестового общения глухих имеет сложную структуру. Как мы помним,

об этом уже знали первые исследователи жестового языка: Ш. М. Делепе, В. И. Флери и др. Эта система состоит из собственно жестового языка (*далее* – ЖЯ) и из калькирующей жестовой речи (*далее* – КЖР), высказывания строятся на основе грамматики словесного языка. В калькирующей жестовой речи жесты следуют в том же порядке, что и слова обычного предложения. Изучению подвергались и жестовый язык и калькирующая жестовая речь. Остановимся сначала на результатах изучения КЖР.

Основной задачей исследования данного направления было выявление тех средств, которые позволяют КЖР адекватно отражать структуру словесного языка (например, английского) и конструирование новых средств, в ней отсутствующих. Иначе говоря, возраждаются и развиваются идеи «методических жестов» Делепе и Сикара. Были созданы различные «усовершенствованные» системы КЖР в Великобритании, США, Швеции и др. Так в Америке в настоящее время наиболее полными являются система, включающая жесты для репрезентации лексем английского языка, в основном, заимствованные из Американского жестового языка, а так же специальные жесты, представляющие приставки, суффиксы (их около 50) и т. д. Оказывается, что слова английского языка могут быть представлены несколькими жестами. Система основана на других принципах. В нее вошли жесты с 14 маркерами, обозначающими множественное число, прошедшее время, выражение принадлежности и т. п. Эта система предназначена для специального изучения, а затем использования в работе с глухими учащимися. По ней созданы тексты, инструктивные материалы для учителей и родителей и др. Наряду с комплексным усовершенствованием жестового языка ведется большая работа в области жестовой лексики и лексикографии, создаются специальные учебные словари.

Таким образом, система некоторых современных калькирующих жестовых систем, в том числе и «усовершенствованных», достаточно подробно описана. Данные проведенных исследований составляют лингвистическое основание педагогического направления «тотальная коммуникация». Лингвистическое изучение жестовых языков оказалось делом куда более трудным.

Современная лингвистика жестового языка начала свою работу в период, когда было фактически общепринято, что жестовый язык является примитивной системой общения, его лексический строй и грамматика недостаточно развиты и т. п.

Многочисленные исследования лингвистов в области жестового языка в 1960-х годах привели к формированию новой научной парадигмы. Современная наука располагает сегодня вполне корректными методами, позволяющими анализировать структуру национальных жестовых языков на всех уровнях: фонологическом, лексическом, грамматическом.

Анализ на фонологическом уровне показал, что жест не неделим, как считалось ранее, но представляет собой совокупность элементов: конфигурацию пальцев руки (рук), место, направление, ориентацию и качество движения. Оппозиции элементов жеста релевантны для передачи смысла на лексическом и грамматическом уровнях, (Бреннан – на материале английского языка; Бергман, Валиин – на материале шведского; Зайцева – на материале русского; Димскис – на материале белорусского жестового языка).

Описание структуры жеста различных национальных жестовых языков глухих и создание соответствующих нотаций, а также разработка компьютерных программ, имеющих целью анализ структуры жестов, с одной стороны, позволили создать многочисленные словари жестовых языков (Бреннан, 1991; Шульмайстер, 1990; Димскис, 2000), с другой – стимулировали поиски на более высоких уровнях анализа – морфологические и синтаксические исследования. Выяснилось, что все национальные жестовые языки располагают широким набором грамматических средств для выражения смыслов и отношений между смыслами (к примеру, выражение значений множественности, принадлежности, модальности, субъектно-объектных отношений, атрибутивных, причинно-следственных, временных отношений и т. д.). Иначе говоря, выяснилось, что жестовый язык глухих – богатый и самобытный язык. В настоящее время это принципиальное положение можно считать доказанным в современной науке.

Итак, современная лингвистика изучила и описала структуру жестовой системы общения глухих. Эта система сложна и неоднородна, ЖЯ и КЖР имеют разную знаковую природу

и языковую сущность. И если калькирующая жестовая речь, особенно усовершенствованная, является или может являться отражением структуры словесного языка, то жестовый язык – самобытный естественный язык, служащий основным средством общения большинства глухих людей. Полученные данные по-разному оценили и, естественно, по-разному использовали представители различных педагогических концепций современного Западного мира.

### 4.3. Взгляды на глухоту в XXI веке

В XXI веке такой лозунг, как «Свобода, равенство, братство!» наполняется новым, более глубоким содержанием. Унитаристское толкование равенства, как права человека быть (или стремиться быть) таким же, как большинство других, уступает место признанию уникальности каждой личности и права индивидуума на сохранение и развитие своей уникальности. Новые идеи все решительнее влияют на формирование отношения общества к людям, которых ранее считали и называли инвалидами и которые в новой системе ценностей рассматриваются как люди с особенностями в развитии, в том числе, и к глухим людям. Однако содержание понятия «равенство глухих» трактуется по-разному. В современной зарубежной науке обосновываются две основные концепции глухоты: биолого-медицинская (Морис, 1998) и социокультурная (Июкинен, Каупинен, 1998; Морис, 1998).

Главный тезис *биолого-медицинской концепции*: нарушение слуха – биологическая патология с медицинской точки зрения, болезнь, которая требует лечения, профессионального вмешательства. Эти нарушения приводят к «выпадению» глухого человека из социума. Главная цель профессионального вмешательства – абилитация, реабилитация; ликвидация или максимальное уменьшение отрицательного влияния самой болезни и ее последствий. Это позволит глухому человеку в максимальной степени соответствовать «стандартам слышащих», приведет к нормализации, что обеспечит глухим равные возможности активного участия в жизни общества слышащих. В рамках биолого-медицинской концепции проводятся исследования различных аспектов проблемы: собственно медицинские, нейрофизиологические, психологи-

ческие и др. Основные и наиболее интересные исследования связаны со слухом и устной речью.

Системообразующий концепт *социокультурной теории*: глухота – особое состояние человека, а отнюдь не патология. Глухие люди не имеют медицинских проблем, связанных с нарушенным слухом, не нуждаются в специализированной системе абилитации и реабилитации. Глухота объединяет людей в особое культурно-лингвистическое меньшинство. Тем глухим людям, которые не хотят ассимилироваться в «обществе слышащих», тем, кто идентифицирует себя как члена сообщества глухих, должно быть предоставлено право жить согласно установлениям своего микросоциума, развивать свою субкультуру, свой жестовый язык и т. д. Реализация такого права гарантирует равенство глухих людей с представителями большинства, а также с членами других меньшинств (религиозных, культурных и др.), обеспечит включение микросоциума глухих в макросоциум, в общество. Наиболее плодотворные исследовательские поиски сторонников социокультурной парадигмы направлены на изучение культуры микросоциума глухих (истории, искусства, жестового языка и др.) и определение стратегии образования глухих детей как восприимчивых и продолжателей культурных традиций своего сообщества.

Следует отметить, что С. Гейнике, создавшего «устный метод» под влиянием «говорящего глухонемого» Аммана и кантовской гносеологии, где подчеркивается роль устной речи в человеческом познании, можно считать предшественником биолого-медицинской концепции. А взгляды Ш. М. Делене, доказывавшего, что словесный язык слышащих – не язык глухих, что у них есть свой язык, жестовый, вполне соответствуют контексту социокультурной концепции.

К сожалению, новые взгляды на глухих людей еще не стали общепринятыми. Традиционные подходы – определение социального статуса глухого по уровню владения им устной речью, степени его приближенности к стандартам «мира слышащих» – еще продолжают господствовать в нашем обществе.

Именно в силу этого, Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций 13 декабря 2006 года приняла Конвенцию о правах инвалидов. Приведем некоторые статьи, касающиеся лиц с нарушением зрения и слуха.

<...>

## **Статья 2. Определения**

Для целей настоящей Конвенции:

«общение» включает использование языков, текстов, азбуки Брайля, тактильного общения, крупного шрифта, доступных мультимедийных средств, равно как печатных материалов, аудиосредств, обычного языка, чтецов, а также усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, включая доступную информационно-коммуникационную технологию;

«язык» включает речевые и жестовые языки и другие формы неречевых языков;

<...>

## **Статья 21. Свобода выражения мнения и убеждений и доступ к информации**

<...>

a) снабжение инвалидов информацией, предназначенной для широкой публики, в доступных форматах и с использованием технологий, учитывающих разные формы инвалидности, своевременно и без дополнительной платы;

b) принятие и содействие использованию в официальных сношениях: жестовых языков, азбуки Брайля, усиливающих и альтернативных способов общения и всех других доступных способов, методов и форматов общения по выбору инвалидов;

<...>

e) признание и поощрение использования жестовых языков.

<...>

## **Статья 24. Образование**

a) содействуют освоению азбуки Брайля, альтернативных шрифтов, усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, а также навыков ориентации и мобильности и способствуют поддержке со стороны сверстников и наставничеству;

b) содействуют освоению жестового языка и поощрению языковой самобытности глухих;

c) обеспечивают, чтобы обучение лиц, в частности детей, которые являются слепыми, глухими или слепоглухими, осуществлялось с помощью наиболее подходящих для индивида языков и методов и способов общения и в обстановке, которая максимальным образом способствует освоению знаний и социальному развитию.

4. Чтобы содействовать обеспечению реализации этого права, государства-участники принимают надлежащие меры для привлечения на работу учителей, в том числе учителей-инвалидов, владеющих жестовым языком и/или азбукой Брайля, и для обучения специалистов и персонала, работающих на всех уровнях системы образования. Такое обучение охватывает просвещение в вопросах инвалидности и использование подходящих усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, учебных методик и материалов для оказания поддержки инвалидам.

<...>

### **Статья 25. Здоровье**

Государства-участники признают, что инвалиды имеют право на наивысший достижимый уровень здоровья без дискриминации по признаку инвалидности. Государства-участники принимают все надлежащие меры для обеспечения доступа инвалидов к услугам в сфере здравоохранения, учитывающим гендерную специфику, в том числе к реабилитации по состоянию здоровья.

<...>

### **Статья 26. Абилизация и реабилитация**

1. Государства-участники принимают, в том числе при поддержке со стороны других инвалидов, эффективные и надлежащие меры к тому, чтобы наделить инвалидов возможностью для достижения и сохранения максимальной независимости, полных физических, умственных, социальных и профессиональных способностей и полного включения и вовлечения во все аспекты жизни. С этой целью государства-участники организуют, укрепляют и расширяют комплексные абилитационные и реабилитационные услуги и программы, особенно в сфере здравоохранения, занятости, образования и социального обслуживания <...>

### **Статья 27. Труд и занятость**

Государства-участники признают право инвалидов на труд наравне с другими; оно включает право на получение возможности зарабатывать себе на жизнь трудом, который инвалид свободно выбрал или на который он свободно согласился, в условиях, когда рынок труда и производственная среда являются открытыми, инклюзивными и доступными для инвалидов. Государства-участники обеспечивают и поощряют реализацию права на труд, в том числе теми лицами, которые получают инвалидность во время трудовой деятельности, путем принятия, в том числе в законодательном порядке, надлежащих мер <...>

### **Статья 30. Участие в культурной жизни, проведении досуга и отдыха и занятии спортом**

<...>

4. Инвалиды имеют право наравне с другими на признание и поддержку их особой культурной и языковой самобытности, включая жестовые языки и культуру глухих.

<...>

## **5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Главным фактором, определяющим особенности и специфику психического развития детей, является нарушение слуха. Поэтому важно понять, какое значение в жизни человека имеет слух, слуховые ощущения, как влияет нарушение слуха на формирование психики.

Как известно, чувственной основой нашего познания, является ощущения и восприятия. Это основные источники наших знаний об окружающем мире. Главными источниками информации об окружающем мире являются слуховые и зрительные ощущения. Человек живет в мире звуков, форм, красок.

Такие источники информации, как радио, кино, телевидение, театр, музыка, главным образом основаны на слуховых ощущениях. Дополняющую роль, разумеется, имеют и зрительные ощущения. Однако потеря слуха лишает ребенка нормального восприятия этих источников информации и ограничивает тем самым процесс его интеллектуального развития.

Особенно важна роль слуховых ощущений и восприятий в овладении речью. На их основе происходит развитие активных и пассивных форм речи. Ребенок с нормальным речевым слухом слышит речь окружающих, начинает подражать ей и произносить первые слова. С помощью речи он получает основную информацию, усваивает знания и опыт, которые ему передают взрослые.

Нарушение восприятия устной (звуковой, словесной) речи окружающих, естественно, влечет за собой и нарушение формирования речи. Самостоятельно овладеть речью такой ребенок не сможет.

**Причины нарушения слуха.** Слуховой анализатор состоит из трех основных частей – периферической, проводящей и центральной. Повреждение слухового нерва, среднего или внутреннего уха может привести к нарушению функции слухового анализатора, нарушению слуховых ощущений и восприятий. Причины таких нарушений можно разделить на три группы: врожденные, приобретенные, наследственные.

Нарушения слуха могут наступить в результате врожденной деформации слуховых косточек, атрофии или недоразвития слухового нерва, родовых травм К нарушению слуха могут привести и различные травмы, воздействие сильных звуковых раздражителей и др. Однако, чаще всего, нарушения слуха наступают в результате перенесенных заболеваний, таких как менингит, энцефалит, корь, скарлатина, хронический отит, осложнения перенесенных простудных заболеваний. При поражении среднего уха, наступает чаще всего

тугоухость. Если поражено внутреннее ухо и стволовая часть слухового нерва, в большинстве случаев наступает глухота.

К глухим детям без речи относят детей с высокой степенью потери слуха. Такие дети лишены возможности естественного восприятия речи и, следовательно, самостоятельного овладения речью.

К глухим детям с сохранившейся речью относят детей, которые потеряли слух в возрасте 3–5 лет, когда устная (словесная) речь была практически сформирована.

К слабослышащим детям относят детей с частичным нарушением функции слухового анализатора. В зависимости от степени остаточного слуха некоторые из них могут овладеть в какой-то мере речью самостоятельно (при легкой или средней степени тугоухости). Однако такая речь будет иметь серьезные недостатки.

Особенности психического развития ребенка с нарушением слуха проявляются в формировании как отдельных психических процессов, так и личности в целом. Так в связи с отсутствием или нарушением слуховых ощущений у таких детей особую роль приобретают зрительные и двигательные ощущения, развиваются и обостряются тактильно-вибрационные ощущения, которые у нормально слышащих не имеют большого значения. Проявляются специфические особенности и в формировании таких психических процессов, как память, мышление, речь.

Для изучения психического развития ребенка с нарушением слуха в сурдопсихологии используют как общие, так и специальные методы. Среди общих методов можно выделить следующие: *наблюдение, эксперимент, беседа, изучение продуктов деятельности.*

Требования к применению этих методов остаются в основном те же, что и в общей психологии. Однако необходимо учитывать особенности работы с детьми, имеющими нарушение слуха. Это трудности коммуникативного характера, связанные с проблемами формирования устной (словесной, звуковой) речи. Чтобы исследование носило объективный характер, необходимо убедиться, в том, что содержание всех материалов, предъявляемых ребенку и взрослому с нарушением слуха, было понятно испытуемому или обследуемому, в связи с этим

необходима большая предварительная работа по подготовке к исследованию. Для этого необходимо владеть всеми речевыми средствами, которыми пользуются лица с нарушением слуха различного возраста. И проводя исследование, обследование, то есть любое мероприятие с человеком, имеющим нарушение слуха, предложить ему выбрать то речевое средство, которое позволит ему точно и полно ответить на все вопросы. Это будут корректные действия со стороны любого специалиста по отношению к человеку, для которого словесный (звуковой) язык является искусственно выученным. Полученные таким образом данные будут соответствовать реальному положению дел.

Задумайтесь, прежде чем начать свои действия, как бы вы справились в ситуации, когда вам предложили отвечать на вопросы на языке, которым вы владеете как вторым и на не очень высоком уровне.

### 5.1. Ощущения и восприятия

Ощущения являются самым элементарным психическим процессом отражения отдельных свойств, предметов и явлений объективного мира, действующих на наши органы чувств. В специальной психологии были распространены теории, отрицающие возможность изучения и познания психических процессов у детей с нарушением слуха, возможность их развития и компенсации, полноценного умственного развития. Наряду с общими закономерностями в формировании ощущений и восприятий у таких детей имеются и специфические особенности. У них выпал из процесса познаний такой важный вид ощущений, как ощущения слуховые.

Это, в свою очередь, влияет на формирование и развитие таких ощущений и восприятий, как зрительные, двигательные, осязательные и др. В чем же особенности каждого из этих видов ощущений и восприятий?

У одних детей имеются незначительные остатки слуха, которые дают возможность различать неречевые звуки и отдельные тоны (сигнал автомобиля, гудок паровоза и др.) У других детей имеются более значительные остатки слуха, которые позволяют различать отдельные гласные звуки, слоги, слова.

В процессе длительных занятий и упражнений остаточная слуховая функция у детей с нарушением слуха активизи-

зируется. При этом улучшение слуховой функции происходит не вследствие восстановления анатомо-физиологических механизмов слуха, а путем активизации у ребенка навыков использования уже имеющихся остатков слуха.

В связи с потерей слуховых ощущений и восприятий у глухих особую роль приобретают зрительные ощущения и зрительное восприятие. Зрительный анализатор у глухого ребенка становится ведущим в познании окружающего мира. Интересные данные, свидетельствующие, что у глухих детей зрительные ощущения и восприятия не хуже, чем у нормально слышащих детей, приводятся в работах Л. В. Занкова, И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф и др.

И. М. Соловьев отмечал, что в процессе зрительного восприятия глухие дети подмечают больше деталей, частности, в отличие от слышащих детей, отмечающих лишь главное, существенное. Но это не дает права, отмечает И. М. Соловьев, делать вывод, что зрительные ощущения и восприятия глухих детей в целом острее и лучше, чем у слышащих, как это утверждали сторонники теории сверхкомпенсации.

Особенно важную роль играет зрительное восприятие глухих детей при овладении речью. Слышащий ребенок учится говорить, опираясь на слуховые и двигательные ощущения и восприятия. Зрительные восприятия играют у него второстепенную роль. Они как бы дополняют слуховые ощущения и помогают воспринять выразительные движения, мимику лица, жесты, сопровождающие нашу речь. Для глухого ребенка, в связи с потерей слуховых ощущений и восприятий зрительные приобретают особенное значение. Они наряду с двигательными ощущениями, становятся той базой, на которой формируется произношение. Глухой ребенок воспринимает речь говорящего, опираясь только на зрительные восприятия.

Каждая фонема нашего языка имеет свой соответствующий артикуляционный образ. Глухой ребенок зрительно воспринимает и запоминает этот образ. В дальнейшем в процессе длительных тренировок и упражнений он может различать зрительно артикулируемые образы целых слов.

Несмотря на все психологические трудности и сложность процесса зрительного восприятия устной речи говорящего,

глухие часто поражают окружающих людей способностью воспринимать и тонко дифференцировать с помощью зрения то, что им говорят, они видят то, что слышащий слышит. При восприятии графических образов слов глухие также меньше допускают ошибок, чем слышащие, если им это *слово знакомо*. Но у них большие трудности вызывает построение грамматически конструкций предложения.

Значительное влияние на процесс восприятия оказывает вторая сигнальная система. Она уточняет наши восприятия, делает их более дифференцированными и полными. Воспринимая какой-то предмет или его часть, мы как бы называем воспринятое про себя с помощью слова. Тем самым мы относим предмет к какой-то сходной с ним группе предметов. Слова, речь уточняют и делают более полными наши восприятия. Глухие дети, не владеющие речью, испытывают большие трудности при попытке классифицировать воспринятое, обобщить и синтезировать его. Так, например, глухой ребенок младшего школьного возраста, когда ему показывают красный кубик, на вопрос: «Что это?» отвечает «Красный». Это говорит о том, что предмет и признак в его восприятии сливаются в одно понятие. Произвести дифференциацию ребенок сможет тогда, когда овладеет речью и в его словаре со словами, обозначающими признаки предмета, появится и слово, обозначающее предмет.

Подчеркиваем, ведущая роль в познании окружающего мира у глухого ребенка принадлежит зрительным ощущениям и восприятиям. Они имеют особое значение в овладении речью, в восприятии речи окружающих. Нарушение зрения губительно отражается и на психическом развитии глухого ребенка. Поэтому охрана зрения глухого ребенка является одной из важнейших задач в процессе обучения и воспитания.

Важную роль в процессе познания у глухих детей играют также осязательные и двигательные ощущения.

Двигательные ощущения сигнализируют нам о движении частей тела, степени напряжения мышц, а также о движении речевых органов. При нормальном слухе роль этих ощущений, как и осязательных, не всегда заметна. Возрастает она при нарушении зрительного и слухового анализато-

ров. У человека существует тесная связь между двигательным и слуховым анализаторами. Она ярко выявляется при поражении слухового анализатора, когда вследствие исключения звуковых раздражений и отсутствия воздействия этих раздражений на речедвигательный анализатор наступает немота.

При частичном нарушении функции слухового анализатора, например, при тугоухости, речевые движения становятся вялыми, невнятными, плохо дифференцированными. У глухих детей, как указывает И. М. Соловьев, Ф. А. Рау и др., потеря слуха отрицательно влияет не только на двигательные ощущения артикуляционного аппарата, но и на респираторные ощущения дыхательного.

Чем четче и дифференцированнее артикуляционные движения речевого аппарата, тем яснее и сильнее их следы в коре мозга, тем прочнее кинетические ощущения, на которые он опирается. Такие формы речи глухого, как жестовый язык и дактилология, формируются преимущественно на основе двигательных и зрительных ощущений. Во время устного ответа глухого ученика в классе можно наблюдать как он озвучивает свой ответ с помощью дактильной речи.

Это говорит о том, что, с одной стороны, двигательные ощущения, получаемые от артикуляционного аппарата, еще недостаточно устойчивы, чтобы контролировать произношение. С другой стороны, этот прием дети используют для воспроизведения устного ответа, когда содержание текста не совсем понятно. Как видим, двигательные ощущения для глухих детей являются основой, на которой формируется речь, особенно такие ее формы, как устная, дактильная, жестовая.

Осязательные ощущения включают ощущения тактильные, температурные и двигательные. Их сочетание дает возможность узнать материал, из которого сделаны предметы, их величину, форму. Релепторы этих ощущений особенно плотно расположены на кончиках пальцев, на кончике языка. Эти ощущения всегда требуют активной деятельности и возникают при непосредственном контакте релепторов с раздражителями.

Особенно активизируются и обостряются осязательные ощущения и восприятия у слепых и слепоглухих. Можно ска-

зять, что рука, в определенном смысле, заменяет им зрение. У слепых и слепоглухих осязательные ощущения и восприятия становятся ведущими в познании ими окружающего мира. На основе этих ощущений и восприятий идет также процесс обучения слепоглухих речи, осуществляя с ними контакт. Слепоглухие с помощью осязания узнают людей, их чувства, настроение по едва уловимым движением руки собеседника.

Вот что рассказывает О. Скороходова (слепоглая, кандидат педагогических наук) об этих ощущениях: *«Мне мои руки частично заменяют зрение и слух. Но и ноги мои в этих случаях играют не последнюю роль. Осязательные ощущения, – отмечает она, – не всегда одинаковы. Во время усталости, плохого самочувствия они притупляются. И, наоборот, при хорошем состоянии помогают воспринимать температуру, давление воздуха, а порой даже кажется, что они помогают ощущать свет, только не глазами, а всей поверхностью лица. Когда я купалась в море, – вспоминает О. Скороходова, – я ощущала его шум всем своим телом. Если я с кем-нибудь знаколюсь, я хорошо запоминаю с помощью осязания форму и движение руки при пожатии. И если потом с этим человеком долго не встречаюсь, то при следующей встрече могу узнать его, когда здороваюсь».*

Специфичными и своеобразными являются также тактильно-вибрационные ощущения глухих детей. К ним могут быть отнесены все ощущения, получаемые через рецепторы, расположенные вдоль позвоночника, в глубине мышц, связок, суставов.

Изучение этих ощущений представляет определенный интерес как для специальной, так и для общей психологии, поскольку помогает объяснить некоторые общие закономерности ощущений, а также компенсаторные способности организма при нарушениях органов чувств.

Нарушение физиологических механизмов первой сигнальной системы, основных ее анализаторов приводит к частичной или полной утрате слуховых и зрительных ощущений, что ограничивает познавательные возможности человека. Но компенсаторные способности и пластичность нервной системы настолько велика, что даже при потере этих ощущений человек не теряет возможности умственного и нравственного развития благодаря тому, что активизируются функции других анализаторов. Но для этого необходимо создать соответствующие условия.

Потеря слуха в раннем возрасте особенно губительно отражается на формировании второй сигнальной системы ребенка. Речь у таких детей может развиваться только в результате специального обучения при максимальном использовании всех других сохранившихся анализаторов.

В еще более затруднительном положении в отношении возможностей обучения и познавательной деятельности находятся дети с нарушением функции обоих основных анализаторов – зрительного и слухового. Главной и почти единственной основой, на которой строится контакт со слепоглухими, являются тактильно-вибрационные и двигательные ощущения.

Разумеется, что в процессе обучения ощущения и восприятия глухих детей развиваются, изменяются, совершенствуются.

## 5.2. Память

*Память* – это познавательный психический процесс, заключающийся в запечатлении, сохранении и воспроизведении ранее воспринятого. В памяти отражается прошлый опыт человека – результат его восприятий, переживаний, деятельности. Память как накопленный человечеством в течение тысячелетий познавательный опыт не только сохраняется, но и передается из поколения в поколение, в онтогенезе (развитии индивидуума) память является важнейшим условием усвоения социального опыта, предпосылкой приобретения знаний, бытовых и профессиональных умений и навыков.

Вследствие нарушения нормального общения с миром слышащих усвоение социального опыта детьми с нарушенным слухом значительно затруднено, и тот обширный познавательный материал, который приобретает слышащим ребенком спонтанно, естественно и сравнительно легко, им дается лишь при условии специального обучения и серьезных волевых усилий. Поэтому память детей с поврежденным слуховым анализатором особенно нуждается в своевременном пополнении большим количеством высококачественной информации.

Сохранение и последующее воспроизведение результатов взаимодействия с внешним миром осуществляется в форме представлений, составляющих основное содержание памяти.

*Представления памяти* — это чувственно-наглядные обобщенные образы предметов и явлений действительности, которые отражают предметы и явления, воспринятые человеком в прошлом. Таким образом, если отсутствуют образы восприятия, не могут появиться и представления памяти. Например, у глухих от рождения нет представлений о звуках, шумах, пении птиц и т. д.

**Функции памяти и их особенности у детей с нарушением слуха.** Память как отражение прошлого осуществляется при помощи следующих основных ее функций: запечатления, сохранения, узнавания и воспроизведения ранее воспринятого материала. Запоминание может быть преднамеренным и непреднамеренным. Если человек не ставит перед собой цель запомнить материал, а последний закрепляется сам собой, без намерений, без волевых усилий, то в этом случае говорят о *непреднамеренном*, или *непроизвольном* запоминании. Если же перед человеком стоит задача запомнить материал, усвоить его, то в этом случае имеет место *преднамеренное* запоминание.

В исследовании М. М. Нудельмана, когда испытуемым предлагалось рассмотреть и запомнить изображение четырех рыб, школьники с нарушением слуха очень внимательно отнеслись к задаче и старались ее выполнить. Наблюдая школьников в момент запоминания, можно было видеть, как они прилагают усилия, чтобы сохранить в памяти воспринятое. И все же главное усилие детей было направлено на то, чтобы запечатлеть образ каждой рыбы, а не уяснить ее своеобразие и черты, отличающие одну рыбу от другой. Слышащие школьники пользовались мысленным сравнением как приемом запоминания, между тем дети с нарушением слуха пользовались им крайне редко, лишь в отдельных случаях.

Как показали результаты исследования, в процессе запоминания материала школьники с нарушением слуха значительно реже слышащих детей пользуются приемами сравнения. Означает ли это, что дети страдающие нарушением слуха вообще не способны к осмысленному запоминанию? Исследованиями Л. В. Занкова и Д. М. Маянц доказано, что такие дети в условиях преднамеренного запоминания могут пользоваться рациональными логическими приемами запоминания.

Запоминание предметов и явлений детьми с нарушением слуха основывается на установлении смысловых связей между вновь воспринимаемыми предметами и системой уже сложившихся образов. Особенность в том, что сложившиеся ранее системы образов у них оказываются менее дифференцированными и менее прочными, чем у слышащих.

Запоминание материала, трудного для словесного обозначения (вербализации) было предметом специального исследования Т. В. Розоной. Предлагались шесть схематических фигур, которые обладали взаимным сходством. Оказалось, что те фигуры, к которым испытуемые придумывали словесное обозначение, лучше запоминались, более точно воспроизводились и сохраняли свои индивидуальные черты. А те фигуры, которые не получили словесного обозначения, имели близкое сходство (заимствовали многие черты) с другими фигурами ряда.

Глухие школьники нередко пользовались не только словесным, но и жестовым обозначением фигур, что также имело положительное значение для их запоминания.

Результаты данного исследования убедительно показывают, что трудный для вербализации материал глухие дети запоминают хуже, чем слышащие, и только в том случае, когда они в состоянии пользоваться словесным и/или жестовым обозначением фигур, им удастся достичь уровня запоминания, наблюдаемого у слышащих.

В описанном выше исследовании специально созданная экспериментальная установка позволяла показывать испытуемому каждую фигуру двумя разными способами. При одном способе экспозиции фигура возникала на экране вся, целиком, при другом – прочерчивалась постепенно, последовательно: испытуемый не видел всю фигуру целиком, а лишь в каждое мгновение – часть ее. Результаты эксперимента показали, что в условиях одновременного предъявления всей фигуры нет больших различий в запоминании фигур между слышащими и учащимися с нарушением слуха. В условиях последовательной экспозиции глухие дети запоминали фигуры значительно хуже слышащих школьников. Последовательная экспозиция фигур серьезно затруднила процесс запоминания у детей с нарушением слуха, так как в ходе ее

испытываемый, воспринимая последовательно отдельные части фигуры, должен был соединять исчезающую часть с вновь появившейся, то есть мысленно воссоздать образ всей фигуры без непосредственного восприятия всей фигуры.

Таким образом, школьники с нарушением слуха значительно больше слышащих испытывают затруднения в мысленной интеграции воспринимаемых частей в одно целое.

### 5.3. Запоминание и воспроизведение

Известно, что слышащий ребенок еще в конце первого года жизни начинает запоминать слова и запоминание носит спонтанный, произвольный характер. У детей с нарушением слуха усвоение слов начинается значительно позже, в результате специального обучения, и длительное время отстает от усвоения словесного материала слышащими детьми.

Особенности запоминания и воспроизведения слов были изучены Д. М. Маянц, которая обнаружила, что в процессе воспроизведения у слышащих и детей с нарушением слуха одно слово заменяется другим, близким по смыслу. Однако у детей с нарушением слуха замены редко бывают полноценными.

Рассмотрим характер замены слов у детей с нарушением слуха. Возможные следующие *группы замены слов*:

- 1) одно слово заменяется другим, так как между ними имеется внешнее сходство (угол – уголь; шарф – шкаф; помещение – помощь; дрожать – держать; опята – опять);
- 2) в основе лежит смысловое родство. Среди таких часто встречаются замены по единству предметной ситуации (кисть – краска, крыло – голубь, земля – песок и т. д.);
- 3) замены слов, в которых сочетается и внешнее сходство и смысловая близость (сел – сидел, выбрали – собрали, остальные – остался и т. д.).

Замены слов по внешнему сходству можно объяснить тем, что у детей с нарушением слуха во время обучения диктательной речи, письму слово в течение длительного времени воспринимается не как одна смысловая единица, не как один элемент, а как совокупность нескольких элементов. Поэтому предлагаемый для запоминания материал оказывается для них

несколько бóльшим по объему, чем для слышащих, то есть им нужно запомнить по сравнению со слышащими бóльшее количество элементов. К тому же они должны затрачивать усилия на фиксацию последовательности слогов и букв в слове. Естественно, что указанные трудности в запоминании образа слова при воспроизведении могут привести к искажению его, к пропускам букв, перестановке букв и слогов, а порою возможны случаи, когда два слова сливаются в одно. Кроме того, не все слова, предъявляемые для запоминания, были понятны детям.

В одном исследовании Д. М. Маянц изучала особенности запоминания школьниками с нарушением слуха слов разных грамматических категорий. Установлено, что школьники с нарушением слуха прежде всего усваивают существительные, имеющие прямую предметную отнесенность. Что касается других грамматических категорий слов, то они формируются у них значительно труднее (в частности, глаголы и особенно прилагательные запоминаются и воспроизводятся школьниками с нарушениями слуха менее успешно).

Выполнение задания на узнавание слов-глаголов по их окончаниям оказалось для школьников с нарушением слуха еще более сложным. Они в процессе узнавания учитывали только основу слова и как бы совсем игнорировали его окончание. Таким образом, запоминание слов школьниками с нарушением слуха очень затруднено и связано с непониманием значения этих слов, что обуславливает трудности в овладении словесной речью.

Рассмотрим особенности памяти школьников с нарушением слуха при воспроизведении фраз.

Различия в воспроизведении между слышащими и школьниками с нарушением слуха обнаруживались при изменении последовательности слов в предложении. Школьники стремятся воспроизвести фразу точно в той самой последовательности, в какой она была воспринята, поэтому при забывании какого-либо слова они повторяли все слова воспринятой фразы на своих местах, опуская забытое слово.

Для детей с нарушением слуха фразы не всегда представляются как единая смысловая единица. Нередко фраза является не целостным объектом, а набором отдельных слов.

Поэтому понятно, почему школьникам с нарушением слуха удавалось более точно воспроизвести слова, но значительно труднее фразы. Специальные исследования были посвящены изучению особенностей запоминания и воспроизведения рассказов. В итоге анализа полученных данных обнаружено, если учащиеся массовой школы свободно, своими словами излагают содержание рассказа, то школьники с нарушением слуха не могут передать его своими словами, они связаны текстом и стремятся к дословному его воспроизведению, причем это им далеко не всегда удается.

Стремление к дословному воспроизведению текста нельзя объяснить лишь недостаточным словарным запасом. Вероятно, наиболее правильным является объяснение Л. В. Занкова и Д. М. Маянца, которые считают, что слова, используемые школьниками с нарушением слуха, часто оказываются элементами речи, «застывшими в определенных сочетаниях», «инертными», «малоподвижными», что школьники с нарушением слуха часто не могут «вырвать слово из определенной группы слов и использовать его в соответствии со своим значением в другом сочетании».

Это говорит о том, что особенности словесной памяти глухих школьников находятся в прямой зависимости от замедленного темпа их речевого развития.

Развитие словесной памяти в процессе школьного обучения также было предметом специального исследования И. М. Соловьева, который прослеживал рост объема запоминаемого материала у слышащих и у школьников с нарушением слуха на протяжении ряда лет обучения. В результате он обнаружил в их словесной памяти новую закономерность, а именно — *ступенчатый характер возрастания запоминаемого материала*. Ребенок с нарушенным слухом вынужден довольно длительное время оставаться на одной ступени, чтобы получить возможность подняться на следующую.

Можно предположить, что обнаруженный ступенчатый характер возрастания объема запоминаемого материала является общей особенностью развития познавательной деятельности детей с нарушенным слухом. Необходимо заботиться о том, чтобы материал, подлежащий запоминанию, был понятен школьнику с нарушенным слухом.

Очень важно учить таких школьников замене одних слов другими и, что особенно существенно для формирования смысловой памяти, практиковать воспроизведение выученного рассказа в иной группировке предложений, учить детей передаче содержания усвоенного материала «своими словами».

## 5.4. Воображение

*Воображение* – это высший познавательный процесс, который заключается в преобразовании представлений и создании новых образов на основе имеющихся. Оно активно участвует в любой форме человеческой деятельности.

Человек в своем воображении с помощью ярких образов может предвосхитить момент реального удовлетворения своих потребностей. С помощью воображения мы можем также прогнозировать события ближайшего, отдаленного и далекого будущего. Путь развития воображения мы можем видеть в движении от конкретного наглядного образа через понятие (абстрактное) к новому воображаемому образу.

Поскольку речь является важнейшим фактором образования понятий, средством развития абстрактного мышления, следовательно в случае отсутствия или запоздалого аномального развития речи страдает не только процесс формирования мышления, но и воображения.

Вместе с утратой речи наблюдается и неумение употреблять и понимать метафоры – слова в переносном значении. В этом плане представляет интерес исследование понимания пословиц и поговорок учащимися с нарушением слуха 5–8 классов. В результате исследования было найдено, что не только учащиеся 5 классов, но и 7–8 классов не могли отвлечься от конкретного, буквального значения фразы. Затруднения в понимании метафор, переносного значения слов, символических выражений свидетельствует о недостаточном объеме словарного запаса, что влияет на уровень развития воображения.

Обратимся к более детальному анализу отдельных сторон воображения глухих детей. Принято делить воображение на следующие виды:

1. *Пассивное воображение*, которое в свою очередь может быть подразделено на преднамеренное (грезы) и непреднамеренное (сновидения, галлюцинации).

**2. Активное воображение, которое может быть воссоздающим и творческим.**

Рассмотрим несколько исследований, результаты которых свидетельствуют о своеобразии воссоздающего и творческого воображения глухих школьников.

#### **5.4.1. Воссоздающее воображение**

О воссоздающем воображении говорят в тех случаях, когда по словесному описанию предмета, явления, события создается его наглядный образ, представление.

Для школьников с нарушением слуха эта форма психической деятельности имеет особое значение. Именно благодаря воссоздающему воображению умственный кругозор детей с нарушением слуха расширяется и выходит далеко за пределы личного опыта, окружающий мир в сознании ребенка отражается шире, многообразнее, приобщая его к богатству человеческого опыта.

Но замедленное развитие словесной речи и абстрактного мышления препятствует полноценному усвоению ребенком с нарушенным слухом социального опыта людей, который необходим для создания образов воссоздающего воображения.

Занимая важное место в познавательной деятельности детей с нарушением слуха, воссоздающее воображение является необходимым компонентом любого вида учебного труда. В процессе усвоения знаний по истории, географии, физике, литературе учащиеся должны пользоваться представлениями, образами объектов, никогда в прошлом ими не воспринимавшихся (например, при изучении курса истории у них формируются представления об исторических событиях, о героях этих событий, месте их действия).

Особенно велика роль воссоздающего воображения при самостоятельном чтении учащимися художественной литературы. В сознании ребенка возникают образы, созданные автором произведения. Это делает читателя свидетелем различных событий других эпох, помогает проникнуть в суть человеческих переживаний и поступков.

Наблюдения учителей показывают, что образы, формирующиеся у школьников с нарушением слуха в процессе чтения художественной литературы, не всегда соответствуют

описанию. Нередко это приводит к непониманию ими смысла прочитанного.

В процессе чтения отдельные слова текста вызывают у школьников с нарушением слуха ассоциации образов памяти, которые нередко дают неверное направление воссозданию целостной ситуации, описанной в рассказе.

Некоторым детям удастся уловить лишь общее содержание описываемого события. В результате этого у них возникают образы отдельных предметов, мало связанные между собой, не отражающие ситуацию в целом. У других детей содержание рассказа вызывает воспоминание о каком-либо событии из их прошлого опыта.

Проведенные исследования свидетельствуют не только о своеобразном восприятии сюжета ребенком с нарушенным слухом, но также и о бедности запаса его представлений, неумении перестраивать уже имеющиеся представления в соответствии со словесными описаниями.

#### **5.4.2. Творческое воображение школьников с нарушением слуха**

Под творческим воображением обычно понимают преднамеренное преобразование представлений и самостоятельное создание новых представлений, образов, воплощаемых в продукты деятельности.

Творческая реконструкция басни школьниками с нарушением слуха (исследование М. М. Нудельмана). Во время обычных школьных занятий дети изучали и запоминали наизусть известную басню И. А. Крылова «Ворона и лисица». Через три дня после проверки прочности усвоения басни, ученики должны передать своими словами ее содержание, но при этом следовало заменить действующих лиц другими по выбору детей. Предполагалось выяснить, в какой мере школьники с нарушением слуха сумеют реконструировать басню, какие трудности возникнут у них при этом, будут ли выбранные замены героев басни соответствовать замыслу автора, не нарушится ли нравоучительный характер басни, наконец, какие изменения будут внесены в описываемое в басне событие.

Некоторые учащиеся 6 класса (10 %) совсем не сумели заменить действующих лиц и передать содержание басни свои-

ми словами и воспроизводили ее точно в такой же форме, как она была ими ранее выучена наизусть. Таким образом, у них реконструкция басни полностью отсутствует.

Другие учащиеся того же класса (20 %) указали вначале, какими животными они намерены заменить действующих лиц басни, и пытались это делать, но важно отметить, что в ходе изложения незаметно для себя возвращались к героям Крылова.

Большинство учащихся 6 класса (70 %) выполнили задание экспериментатора, то есть заменили обоих героев басни (ворону и лису) и в ходе всего пересказа говорили о выбранных ими действующих лицах. Здесь можно уже говорить об элементарной форме реконструкции повествования. Важно отметить, что с заданием реконструировать басню путем замены действующих лиц справились почти все учащиеся 8 класса (94 %) и все без исключения слышащие шестиклассники.

Школьники с нарушением слуха при выборе действующих лиц для замены не всегда задумываются над тем, отвечает ли замена характеру персонажа басни, обладает ли качествами, свойственными вороне и лисице. Они большей частью ограничиваются внешним сходством между выбранными героями и персонажами.

Творческое описание картин школьниками с нарушением слуха. Как известно, при разглядывании картины среди других познавательных процессов определенное место занимает и воображение. В воспринимаемой картине наше внимание фиксируется не только на видимых объектах, но и на объектах, непосредственно не воспринимаемых. Часто возникают ассоциации, которые «уводят» наше сознание от зрительных восприятий в область «идеального» (например, в будущее).

Проблеме соотношения воспринимаемых и воображаемых компонентов при разглядывании детьми картины было посвящено исследование, в котором учащиеся с нарушением слуха 5 и 8 классов и слышащие школьники 5 классов предлагали внимательно рассмотреть картину, а затем составить по ней сочинение.

Сочинения по картине были подвергнуты анализу для выяснения, насколько учащиеся связывали ситуацию, изо-

браженную на картине, с тем, что было ранее, а также с событиями, которые могли бы произойти в дальнейшем.

Оказалось, что слышащие в той или иной степени описывали события как развертывающиеся во времени, в настоящий момент в прошлом. Дети с нарушением слуха описывали все в настоящем времени и не выходили за пределы того, что совершается в момент, изображенный на картине. Они были как бы скованы объектами, изображенными на рассматриваемой ими картине.

Отметим, что при восприятии картины, где изображена остро конфликтная ситуация (что, естественно, ведет к обострению эмоциональной установки), сочинения детей с нарушением слуха становятся несколько богаче, в них появляются связи зрительно воспринимаемого с прошлым и будущим.

Приведем теперь данные о том, насколько дети в состоянии вообразить себе ситуацию в звуковом отношении. Дети с нарушением слуха узнают обычно из общения со слышащими о том, что предметы издают звуки. Для маленьких детей с нарушением слуха факт звучания объектов действительности не является значимым. Однако с возрастом, сравнивая себя со слышащими сверстниками, дети начинают постепенно осознавать свой сенсорный дефект, а затем у них возникает интерес к тому, что именно отличает их от слышащих. Факт звучания объектов и то, что они не воспринимают звуков, перестает быть безразличным для таких детей.

Анализ детских сочинений по картине показал, что у школьников с нарушением слуха 5 класса еще очень мало высказываний из области слуховых ощущений. Они указывают лишь на звучание одного-двух объектов, например: «собака лает на курицу», «собака гав-гав», «поют птички».

Даже учащиеся с нарушением слуха 8 класса, как правило, дают описания без каких-либо слуховых впечатлений.

Вместе с тем, у более старших школьников, то есть учащихся 8 класса, уже появляются возможности творческого переосмысления, выражающиеся в описании некоторых моментов, не изображенных на картине, но которые могли иметь место в воображаемой ситуации. Это свидетельствует о развитии творческого воображения у школьников с нарушением слуха.

Развитие словесной речи содействует обогащению воображения, формированию адекватных читательских образов, что, естественно, помогает пониманию прочитанного. Поэтому на уроках развития речи учителям важно специально заботиться о развитии воссоздающего и творческого воображения. Очень полезным обучающим приемом является использование картин или серии картин. При этом необходимо в одних случаях четко ставить задачу на описание именного того, что изображено, в других – на изложение воображаемой ситуации, в которой картина является лишь иллюстрацией какого-либо отдельного момента.

#### **5.4.3. Значение воображения в становлении личности ребенка с нарушением слуха**

В результате повреждения слухового анализатора отражательная деятельность ребенка носит измененный, односторонний, лишенный слуховых впечатлений характер. Но не столько глухота, сколько сама социальная ситуация, в которой пребывают такие дети, имеет важное значение в возникновении и формировании у них определенных черт личности. Именно потому, что окружающие относятся к нему иначе, чем к слышащему, у него возникают и закрепляются специфические черты личности. Ребенок с нарушенным слухом замечает неодинаковое отношение к нему и к слышащим братьям и сестрам: с одной стороны, он чувствует по отношению к себе любовь, жалость, сострадание (в результате чего нередко возникают эгоцентрические черты), с другой – испытывает исключительность своего положения и у него порой начинает складываться мнение, что он является обузой для близких.

Сенсорный дефект мешает нормальному общению ребенка со взрослыми, от которых он получает накопленный человеческим опытом, затрудняет контакты со слышащими сверстниками.

Рассмотрим некоторые материалы, касающиеся очень важной для общения, для взаимоотношений с другими людьми черты личности – способности понимать состояние другого человека. Понятно, что это качество является необходимым компонентом сочувствия, сопереживания, чувства такта.

Для того, чтобы понимать чужое объективное состояние, нужно обладать достаточно высоким уровнем наблюдательности, умением замечать и фиксировать еле заметные детали в жестах, мимике других людей. Важно отметить, что социальная ситуация, в которой находятся школьники с нарушением слуха, содействуют такой наблюдательности (чтение с губ, стремление понять собеседника в ходе общения).

Однако, чтобы представить себе внутреннее состояние человека, одной наблюдательности недостаточно, необходим высокий уровень воображения. Б. М. Теплов писал: *«Чтобы веселиться чужим весельем и сочувствовать чужому горю, нужно уметь с помощью воображения перенестись в положение другого человека, мысленно стать на его место. Подлинно чуткое и отзывчивое отношение к людям предполагает живое воображение»*.

Способность с помощью воображения понять состояние другого человека, проникнуть в его внутренний мир формируется у школьников с нарушением слуха постепенно и несколько позднее, чем у слышащих. Отметим, что эта способность развивается у них, главным образом, в процессе чтения художественной литературы, когда появляется интерес к переживаниям героев произведений. Надо полагать, что задержка в формировании понимания внутреннего состояния человека зависит не только от уровня развития воображения, но от степени развития внутренней речи, без которой подростку с нарушением слуха трудно вступить в мысленную коммуникацию с другими людьми, вести с ними мысленный диалог.

Работа в данном направлении содействует и более широкой задаче – коррекции недостатков развития детей с нарушенным слуховым анализатором.

## 5.5. Мышление

*Мышление* – это сложный познавательный психический процесс, заключающийся в обобщенном, опосредованном и целенаправленном отражении действительности, процесс поиска и открытия нового.

Если с помощью ощущений и восприятий человек отражает преимущественно единичное, непосредственно данное, то благодаря мышлению он имеет возможность проникнуть

вглубь предметов и явлений действительности, вскрыть природу и законы их развития и выйти далеко за пределы чувственного познания. В этом аспекте мышление является формой опережающего отражения действительности.

Мышление человека неразрывно связано с речью. Не удивительно поэтому, что у детей с нарушением слуха, которые овладевают словесной речью гораздо позже слышащих, именно в развитии мыслительной деятельности наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в других познавательных процессах.

Мышление у детей с нарушением слуха, как отмечают многие исследователи, по сравнению с мышлением нормально слышащих и владеющих речью детей, отличается большей образностью, конкретностью, наглядностью. Своеобразно и специфично идет у них процесс формирования речи. Речь у таких детей не развивается по подражанию, как у нормально слышащих детей, и они не могут овладеть ею самостоятельно. В связи с недоступностью звуковой речи у них развиваются такие формы общения, как жестовая речь, тактильная речь, чтение с губ.

Мы уже говорили о том, что язык имеет две важные функции — общение и мышление. И подчеркивали, что жестовый язык, как и любой другой человеческий язык, *обладает такими функциями. При нарушении слуха монополия устной (словесной) речи, как доказала жизнь, подтверждают слова Л. С. Выготского, почти не служит средством их социального развития.*

Различают три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и отвлеченное (словесно-логическое).

Наглядно-действенное мышление обслуживает практическую деятельность человека. В случае возникновения задачи в наглядной форме, которая решается при помощи действий, мы говорим об участии наглядно-действенного мышления. Как известно, маленькие дети в своей практической и познавательной деятельности пользуются именно таким видом мышления. Важно отметить, что доля участия речи в наглядно-действенном мышлении мала. Было бы, однако, неверно думать, что с возрастом наглядно-образное мышление исчезает и заменяется полностью отвлеченным. Оно продолжает

сохранять свое значение для решения многих задач учебной, трудовой деятельности не только детей, но и взрослых. Известно, что успех в любой профессиональной деятельности обеспечивается не только высоким уровнем развития отвлеченного мышления работника – не меньшую роль в его деятельности играет так называемый практический интеллект.

**Наглядно-образное мышление** ребенка с нарушением слуха связано непосредственно с его деятельностью и восприятием и проявляется в процессе практического манипулирования с объектом, когда ребенок физически разъединяет, складывает, соотносит части и воспринимаемого предмета.

При наглядно-образном мышлении уже до начала действия возникают наглядные образы как самого объекта, так и способы манипулирования с ним. Наглядно-образному виду мышления свойственна подчиненность восприятию, потому дети, стоящие на данной ступени мыслительной деятельности, не могут отвлечься о некоторых наиболее бросающихся в глаза свойств рассматриваемого предмета. Их мышление оперирует преимущественно наглядным, чувственно-конкретным материалом, а сами возникающие образы отражают конкретные, единичные, индивидуальные черты объектов. Принято считать, что дети с нарушением слуха, особенно до усвоения словесной речи и даже в процессе овладения ею, еще длительное время продолжают оставаться на ступени наглядно-образного мышления и мыслят не словами, а образами, картинками.

**Отвлеченное мышление** характеризуется тем, что оно протекает преимущественно в абстрактных понятиях. В ходе школьного обучения у детей формируются математические, биологические, физические, географические и многие другие понятия. В отличие от образа, понятие отражает самые общие и наиболее существенные черты предметов, явлений действительности. Без словесной речи, без специального обучения, без формирования понятий отвлеченное мышление невозможно. Когда ребенок с нарушением слуха начинает овладевать словесной речью поздно, лишь в момент поступления в школу, в формировании отвлеченного мышления он резко отстает от слышащего школьника, причем это влечет за собой и общее отставание в познавательной деятельности.

Нельзя думать, что каждое слово, употребляемое такими детьми в своей устной речи, всегда имеет обобщенное значение, то есть является понятием. Как показали экспериментальные исследования, вначале ребенок словом обозначает лишь определенный конкретный предмет. Когда он впервые узнает слово — название показанного ему предмета, оно является обозначением лишь единичного предмета и еще не выполняет функции понятия. Чтобы избежать «срачивания» слова и скрывающегося за ним понятия с единичным предметом, новое понятие необходимо формировать с помощью многих и разных (по форме, цвету, размеру) реальных предметов или наглядных изображений этих предметов.

Ж. И. Шиф в своем исследовании отмечает своеобразное «срачивание» слова с предметом, при показе которого ребенок с нарушением слуха впервые узнал соответствующее слово: «Когда ученикам второго класса, знавшим слово “корзина”, были предложены многие, различные по своему внешнему виду корзины, в 70 % случаев имелся отказ от их наименования. Отказывались, когда у изображенной корзины была одна ручка, а не две, когда корзина была квадратной или с крышкой, то есть когда показанные им корзины внешне отличались от тех, с которыми ходят за покупками. Оказывается, чтобы слово приобрело обобщенный характер, то есть стало понятием, оно должно быть включено в 20 и более условных связей».

**Мыслительные операции.** Своеобразными приемами мыслительной деятельности человека являются операции анализа, синтеза, сравнения, абстракции, обобщения.

Сущность *анализа* заключается в расчленении целого на отдельные части или в выделении частей, свойств предмета. Вначале анализ, выполняемый ребенком раннего возраста, является мало дифференцированным, грубым, с возрастом он постепенно совершенствуется, становится дробным: в объекте, предмете выделяется большее количество частей, появляются новые качества, свойства, признаки, что свидетельствует о детализации анализа и его полноте.

Усложнение познавательной деятельности требует выполнения не только элементарных, но и более сложных форм анализа. Одной из этих форм является так называемый мно-

гоаспектный анализ, заключающийся в том, что предмет, уже подвергавшийся анализу, повторно анализируется в другом аспекте, под новым углом зрения. Приведем пример. На предметных уроках в младших классах школах глухих дети, анализируя животных, выделяют среди них домашних и диких. В 6 классе на уроках зоологии животные рассматриваются уже в другом плане, а именно – как хищные и нехищные. Вторичный анализ позволяет ребятам прийти к выводам, что среди домашних животных имеются и хищники, что не все дикие животные – хищники, что полезными являются не только домашние животные, но и абсолютное большинство диких животных. С помощью анализа изучаемый предмет, явление как бы поворачивается перед умственным взором ученика то одной, то другой стороной.

Умелое использование многоаспектного анализа в ходе школьного обучения является важным условием быстрого и полноценного развития словесно-логического (отвлеченного) мышления детей с нарушением слуха.

*Синтез* как мыслительная операция заключается в мысленном соединении частей, свойств, качеств в новое целое. Синтез возможен лишь в результате предварительного анализа.

Зависимость синтезирования от полноты и дробности анализа специально изучалась Ж. И. Шиф. В опыте приняли участие ученики массовой школы 4 и 6 классов и 4 и 7 классы школы глухих. Испытуемым было предложено прочесть три рассказа: в первом был описан внешний вид трех незнакомых детям птиц, во втором – образ жизни этих птиц, а в третьем – особенности их гнездования. Дети должны были составить рассказы о каждой птице отдельно. В результате обработки полученного материала было обнаружено, что глухие школьники 4 класса, анализируя предложенные им рассказы, ограничились лишь неполным выделением признаков, общих для всех птиц. Однако именно потому, что анализ у них не был достаточно дробным, они не смогли извлечь те сведения, которые должны были характеризовать особенности каждой птицы.

Мы говорили об анализе и синтезе, которые имеют место при чтении глухими текстов о трех видах птиц. Выяснилось, что в процессе реального наблюдения за птицами, равно как

другими зоологическим объектами, анализ становился более полным и специальным. Очевидно, затруднения, испытываемые школьниками с нарушением слуха при анализе и последующем синтезе прочитанного, можно объяснить недостаточным уровнем развития речи и словесного мышления этих детей.

*Сравнение* является мыслительной операцией, которая заключается в установлении черт сходства и различия между объектами.

Сравнение как эффективный методический прием в обучении детей с нарушенным слухом имеет важное значение и в познавательной деятельности ребенка. Если глухим детям создаются благоприятные условия развития, они достигают значительных успехов в сравнении объектов. Если же обучение начинается поздно, только с приходом глухого ребенка в школу, то в умении сравнивать объекты он значительно отстает от своих слышащих сверстников.

Исследования И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф показали, что у детей с нарушением слуха имеет место задержка в развитии и других мыслительных операций – абстрагирования и обобщения.

Абстрагирование ребенком с нарушением слуха общих, существенных признаков в сходных предметах находится в зависимости от своеобразия его аналитической деятельности. Трудности, испытываемые детьми при этом, объясняются несовершенством его аналитической деятельности, в процессе которой внимание ребенка фиксируется на несущественных признаках и свойствах.

Запоздалое формирование словесной речи, бедность словаря отрицательно сказываются на развитии обобщения. Это может быть объяснено несовершенством синтетической деятельности детей с нарушением слуха.

**Мышление и решение задач.** Мыслительная деятельность имеет большое значение для поиска и открытия нового. Когда можно обойтись прежними знаниями и навыками, уже известными ранее использованными способами действия, нет особой необходимости прибегать к ней. Другое дело, в ситуации, когда старые, прежние способы достижения цели оказываются недостаточны, когда в ходе деятельности человек встречается с непонятным, неизвестным, в так называемой проблемной

ситуации, мышление активизируется, происходит анализ ситуации, в результате чего возникает и формулируется мыслительная задача. В отличие от проблемной ситуации, в задаче дифференцируется, хотя бы приблизительно, известное от неизвестного, данное от искомого. Школьник, приступая к решению задачи, должен выяснить исходные условия (что дано, что известно) и вопрос (искомое – что требуется доказать, найти, определить). Принято считать, что, если учащемуся удалось соотнести исходные задачи с требованием, вопросом, решение задачи не вызывает у него серьезных затруднений.

Рассмотрим особенности решения задач школьниками с нарушением слуха. В результате проведенных исследований И. М. Соловьева и Т. В. Розановой удалось выделить пять основных типов решения арифметических задач.

Для первого типа характерно «наименьшее проникновение в содержание задачи». В подобных случаях предметное содержание задачи усваивается ребенком лишь частично, и решение производится на основе внешних связей между понятными ему отдельными словами и арифметическими действиями.

Второй тип решения – упрощение содержания задачи, замена в ней сложных предметных отношений на более простые. Дети решают задачу, исходя из ее содержания, понятого по-своему, в упрощенном виде.

Третий тип – дети понимают предметное содержание задачи, но еще не в состоянии найти правильное решение.

Четвертый тип – школьники с нарушением слуха верно понимают условие задачи, правильно ее решают, но не могут еще дать себе отчет в предметном значении полученного результата.

Наконец, для пятого, самого высокого уровня решения задачи, характерно правильное решение задачи и соотнесение результата, полученного от арифметического вычисления, с предметным содержанием задачи.

Если для школьников с нарушением слуха 4–5 классов характерны элементарные уровни решения задач, то для учащихся 10–11 классов более типичны высокие уровни.

**Актуализация знаний при решении задач.** В ходе решения практических задач имеет важное значение актуализация ранее усвоенных теоретических знаний, умение извлечь

из них нужные данные в целях выбора наиболее рациональных приемов.

Подготавливая школьников с нарушением слуха к жизни, к практической деятельности, учителя специальной школы стремятся добиться органической связи между общеобразовательными занятиями, полученными детьми в классе, и конкретными, практическими знаниями, которые они приобретают на учебно-пришкольном участке, в мастерских, при выполнении общественно полезных трудовых заданий. Однако при реализации этого, помимо трудностей, связанных с несовершенством методики обучения, встречаются и специфические затруднения, заключающиеся в своеобразии познавательной деятельности детей с нарушением слуха, в частности, в задержке развития их отвлеченного (словесно-логического) мышления.

Вероятно, это можно объяснить трудностью переноса знаний из одной ситуации в другую, готовностью детей пользоваться определенными знаниями в одной ситуации и затруднением применять их в другой. Вполне возможно, что изученный глухими школьниками закон, правило, с его точки зрения, относится лишь к определенному явлению, к одному случаю и не распространяется на другие варианты аналогичных явлений.

Умение увидеть в ряде явлений «общее» (обобщенное познание), как известно, развивается у школьников с нарушением слуха медленнее наглядно-образных форм познавательной деятельности. Поэтому осмысление ряда практических задач в свете ранее усвоенных теоретических знаний вызывает у них особые затруднения.

Очевидно, школьнику с нарушением слуха нужно относительно длительное время, чтобы осмыслить полученные знания и приобрести готовность для успешного применения их при решении практических задач.

## **5.6. Формирование речи**

Вопросы формирования речи у детей с нарушением слуха получили довольно полное и всестороннее освещение в работах И. М. Соловьева, Ф. Ф. Рау, Ж. И. Шиф, С. А. Зыкова, Т. В. Розановой, Н. Г. Морозовой, Р. М. Боскис и др.

Для правильного понимания специфики речевого развития ребенка с нарушением слуха, необходимо хорошо знать некоторые общие психологические закономерности развития и формирования речи у нормально развивающегося слышащего ребенка.

Язык — средство общения людей между собой. Речь — это сам процесс общения. Нормальная, полноценная и здоровая речь имеет важное значение в жизни человека и человеческого общества. Благодаря языку люди могут передавать опыт предшествующих поколений последующим. Благодаря слову человек получил возможность абстракции, обобщения. Он может познавать и такие свойства окружающего мира, которые непосредственно недоступны наблюдению, ощущениям, восприятиям. Умственное развитие нормально развивающегося ребенка опирается на речь. Маленький ребенок, овладевая речью, в процессе речевого общения многое узнает о свойствах окружающих его предметов. Он постоянно задает вопросы окружающим и, получая на них ответы, усваивает опыт взрослых. Особенно бурно этот процесс речевого развития и развития мышления идет в возрасте после двух-трех лет.

Речь неразрывно связана с мышлением. Эта связь проявляется, прежде всего, в том, что язык является орудием мышления. Иногда спрашивают, а как же обстоит дело у глухих, не владеющих языком? Если мы говорим, мысли могут возникать только на базе языка, а у глухих языка нет, то, казалось бы, у них не могут возникнуть и мысли. Однако это разумные, мыслящие люди, полноправные члены нашего общества. Первоначально базой их мышления является не язык, а конкретные наглядные образы, которые возникают благодаря сохранившимся органам чувств: зрению, осязанию тактильно-вибрационным ощущениям. Поэтому мышление глухих, не владеющих речью, отличается образностью, наглядностью, конкретностью. В процессе обучения, по мере овладения языком мышление глухих перестраивается и начинает протекать на речевой основе.

Важными составными частями языка являются словарный состав и грамматический строй.

Очень важный элемент нашего языка — его звуковая оболочка, фонетический состав. Именно благодаря звучанию

наш язык становится достоянием других. Мы можем выразить наши мысли лишь облекая их в звуковую или графическую оболочку. Звуковой состав слова не имеет никакой смысловой связи с его значением. Это случайно возникший и исторически закрепившийся условный звуковой комплекс. Последующие поколения не могут вносить в этот комплекс изменения по своему усмотрению, иначе слово теряет свою сигнальную функцию, первоначальный смысл.

Нарушения словарного состава языка также могут выражаться в разных формах. Самой тяжелой из них является невозможность самостоятельного овладения словарем вообще (например, при полной глухоте – глухие). В других случаях это может выражаться в крайней бедности и ограниченности словаря, неадекватном употреблении слов в их основном значении. Подобные недостатки встречаются как у детей с нарушением слуха, так и у детей с нарушением речи. У детей с дефектами слуха – глухих и слабослышащих – они проявляются в форме различных дисграфий и аграмматизма.

При *дисграфии* буквенный состав слова искажается. Отдельные буквы пропускаются, заменяются, переставляются. Эти нарушения могут быть связаны не только с недостатками акустического восприятия и фонематического анализа, но и с нарушениями зрительных или двигательных ощущений и восприятий.

*Аграмматизмы* проявляются в нарушении прежде всего грамматических связей слов в предложении – согласования, управления, примыкания. Практически грамматическими законами языка слышащий ребенок овладевает еще задолго до поступления в школу в процессе общения. Ребенок с нарушением слуха лишен возможности общения, речевой практики, его нужно специально учить правилам грамматического построения предложений.

#### **5.6.1. Восприятие устной речи глухими (чтение с губ)**

Слышащий ребенок воспринимает устную речь окружающих на основе слухового анализатора, зрительные же образы дополняют это восприятие, давая возможность улавливать жесты, мимику и выразительные движения лица.

Если же ребенок теряет слух в раннем возрасте, ведущим при восприятии речи становится зрительный анализатор. При этом вспомогательную роль могут играть и другие ощущения — тактильно-вибрационные, двигательные, остаточные слуховые.

Чтение с губ — это сложный психологический процесс восприятия глухим устной речи говорящего по видимым артикуляционным движениям речевого аппарата и сопровождающим нашу речь мимикой лица и жестовыми движениями. Это единственно возможный способ восприятия устной речи глухими, своеобразная форма пассивной речи.

Процесс чтения с губ протекает по-разному у глухих, слабослышащих и позднооглохших. У глухого он опирается в основном на зрительные образы. У слабослышащего, в зависимости от степени тугоухости, этот процесс может преобладать над слуховым восприятием устной речи (например, при тяжелой тугоухости) или быть вспомогательным средством (при средней степени тугоухости). Позднооглохший ребенок с сохранившейся речью, вопреки всем ожиданиям, овладевает этим процессом вначале с большим трудом, чем глухой. Но обучить его читать с губ — это единственный способ сохранить от распада уже имеющуюся у него речь и дать ему возможность обучения и общения с окружающими. Если такого ребенка не обучать чтению с губ, то через некоторое время такой ребенок будет мало чем отличаться от глухого без речи.

В процессе чтения с губ, как указывает Ф. Ф. Рау, можно выделить три основных звена: 1) зрительное восприятие артикуляторного образа слова; 2) подражательное артикуляторное движение; 3) осмысление воспринятого. В зависимости от того, какое из этих звеньев преобладает, выделяют несколько типов чтения с губ: двигательный (преобладает второе звено), зрительный (преобладает первое звено) и наиболее распространенный — смешанный. Двигательный тип чтения встречается только у глухих, овладевших устной речью. Чтобы воспроизвести артикулируемое движение звука, нужно овладеть его произношением.

Как показали исследования, глухой с помощью зрения может различать примерно двенадцать групп различных по

артикуляции и степени видимости звуков, или, как их иногда называют, «оральных образов».

Психологические трудности процесса чтения с губ особенно заметны, как указывает Ф. Ф. Рау, если его сравнить с обычным чтением текста. В читаемом тексте алфавит четкий, графические очертания букв одинаковы. В живой устной речи артикуляционный образ звука зависит от многих факторов, и прежде всего от позиционного положения в слове. Так, в зависимости от того, где находится гласный звук: под ударением, в предударном или заударном слове, в начале или конце слова, — он произносится по-разному. Каждый говорящий имеет свои индивидуальные особенности произношения: одни артикулируют и произносят звуки четко, ясно, другие — быстро, смазано.

Графические образы букв статичны, и, если читающий что-то не понял, он может снова вернуться к прочитанному тексту. Артикуляционные же образы звуков в живой устной речи динамичны, все время находятся в движении, и пропущенное при восприятии наверстать уже нельзя. В письменной речи слова разделены интервалами, а устную речь глухой должен сам членить на составные единицы: предложение — слово — слог — звук. При чтении какого-либо текста мы можем сами установить для себя темп, при восприятии устной речи глухой должен приспосабливаться к темпу речи говорящего.

Вспомогательным средством при чтении с губ является жестовая речь и мимика лица. Жесты и выразительные движения лица, соответствующие содержанию речи, облегчают считывание, и наоборот, если они противоречат ее содержанию, например, веселую сказку рассказывают с грустным лицом или с безразличным выражением лица или ребенку говорят: «Иди ко мне», а в это время, используют жест «УХОДИ»). Это усложняет ее восприятие — глухой ребенок считывает одно, а видит другое, это его дезориентирует. Нарушаются субъектно-объектные отношения, выражающиеся в жестовом языке направлением движения руки, исполняю-

щей жест, например:  $\overline{\text{П}} \overline{\text{У}} \overline{\text{У}} \overline{\text{Н}} \overline{\text{А}}$  и  $\overline{\text{П}} \overline{\text{У}} \overline{\text{У}} \overline{\text{Н}} \overline{\text{А}}$ .

Исходя из изложенного, можно назвать следующие основные особенности речевого развития глухого ребенка:

1. Потеря слуха, даже незначительная, является главным фактором специфики речевого развития ребенка.

2. Речь ребенка при полной или частичной потере слуха не может развиваться спонтанно в процессе речевой практики. Она формируется только в условиях специального обучения под руководством учителя.

3. Основой речевого развития ребенка с нарушением слуха, в отличие от слышащего, являются не слуховые ощущения, а зрительные, двигательные, тактильно-вибрационные.

4. Речевая практика, по сравнению со слышащим ребенком, ограничена и бедна. Первоочередной задачей является формирование и развитие у ребенка понятийного словаря соответствующего слышащему сверстнику. Поэтому развитие речи у ребенка с нарушенным слухом происходит по принципу речевого общения с использованием всей системы речевых средств, при этом отталкиваться следует от жеста к понятию, а затем слову. Цепочка ЖЕСТ – ПОНЯТИЕ – СЛОВО становится важнейшей задачей школы.

5. Слышащие овладевают речью значительно раньше, чем дети с нарушенным слухом. У слышащего ребенка с 6–8 месяцев начинается формирование пассивной речи, а после года развивается активная речь. У детей с нарушением слуха, как правило, этот процесс начинается только при поступлении в детский сад и в школу.

6. У ребенка с нарушением слуха развиваются и формируются такие специфические формы речи, каких нет у слышащего – жестовая речь, дактильная речь, чтение с губ.

### **5.6.2. Физиологические механизмы речи и их нарушения**

Человек может познавать окружающий мир не только непосредственно через сигналы первого порядка – ощущения, восприятия, но и опосредовано – через слово, речь. Слово является для человека, указывал И. П. Павлов, таким же сигналом, как сигналы первого порядка, только этот сигнал более общий, более всеобъемлющий. Вторая сигнальная система присуща только человеку. Она формируется у него благодаря наличию специфических физиологических механизмов – речевых органов. Попытки научить животных говорить ни к чему не привели. Подражательные звуки, которые мо-

гут издавать некоторые животные, являются лишь условным рефлексом. Никакого смысла они не имеют. Только человек может вкладывать в них какое-то содержание.

Каковы же механизмы второй сигнальной системы? Их условно можно разделить на две части – периферическую и центральную. К первой мы относим, прежде всего, *периферическую часть речевого аппарата* – голосовой аппарат, дыхательный аппарат и артикуляционный аппарат, наиболее активными в артикулировании являются язык и губы; полость рта и полость носа придают нашему голосу лишь специфический индивидуальный резонирующий оттенок.

*Центральная часть речевых механизмов* расположена в коре головного мозга. Особенно важными для речи являются лобные и височные доли левого полушария мозга.

Вторая сигнальная система формируется и развивается на базе первой. Для формирования речи необходимо, кроме всего прочего, нормальное функционирование ведущих анализаторов – слухового, зрительного, двигательного. Связь сигнальных систем выражается также и в том, что при нарушении первой сигнальной системы и ее физиологических механизмов – анализаторов – может произойти и нарушение второй сигнальной системы. При глухоте, например, нарушение функции слухового анализатора губительно отражается на формировании речи. В практике приходится встречаться и с другими разнообразными формами нарушения взаимодействия сигнальных систем. Например, при частичном поражении функции слухового анализатора, что ведет к тугоухости, речь также нарушается. Эти нарушения зависят от времени и степени потери слуха. Чем раньше наступает заболевание и глубже степень поражения, тем хуже речь. Она отличается рядом фонетических, грамматических недостатков и ограниченностью, бедностью словаря. При тяжелой степени тугоухости ребенок не может самостоятельно овладеть речью. Формирование у него второй сигнальной системы происходит лишь при создании условий обучения под руководством учителя.

Нарушение взаимодействия сигнальных систем у детей с недостатками слуха по-иному ставит и проблему применения словесных и наглядных средств в процессе обучения. К. Д. Ушинский, характеризуя мышление нормально раз-

вивающегося ребенка, говорил, что «дитя мыслит формами, звуками, красками». В какой-то мере это относится и к глухому ребенку, не владеющему речью. Его мышление, как было отмечено выше, отличается образностью, наглядностью, конкретностью. Поэтому на начальных этапах обучения должна преобладать наглядность в обучении. При помощи жеста глухому ребенку следует показать и назвать предмет или действие, и только по мере овладения значением обозначить его словом. Благодаря овладению значением слова речь для ребенка приобретает все большее значение, становится обобщенной и дает возможность абстрагирования.

Учитывая тесную связь двух сигнальных систем, их взаимодействие, можно сделать некоторые выводы, имеющие важное значение для специальной психологии.

При диагностике речевого нарушения необходимо, прежде всего, тщательно обследовать не только состояние механизмов второй сигнальной системы, но и состояние механизмов первой сигнальной системы, поскольку здесь часто кроются причины нарушения речи. Следует тщательно оберегать, охранять органы чувств ребенка от заболеваний, травм и других повреждений. Так как вторая сигнальная система развивается и формируется на базе первой, то сигналы второго порядка – жесты, слова, речь – нужно подкреплять сигналами первого порядка – непосредственными наблюдениями, восприятием окружающей действительности, а в процессе обучения – наглядностью. Чем богаче наблюдения и восприятия ребенка, тем ярче, образнее, богаче его речь.

### **5.6.3. Речевое развитие глухого и слышащего ребенка**

Рассмотрим особенности и специфику основных этапов речевого развития глухого ребенка в сравнении его со слышащим. Придерживаясь традиционной периодизации, выделим три основных этапа: преддошкольный, дошкольный и школьный.

Преддошкольный этап охватывает возраст до 3 лет. Уже на первых месяцах жизни ребенка идет подготовка его речевого и слухового аппарата к овладению речью. Ребенок издает крики, у него появляется гуление, затем лепет, развивается слуховое внимание. Ребенок приучается фиксировать

свое внимание на источнике звука. Как бы играя речевым аппаратом, он издает различные рефлекторные сочетания звуков — ба, па, ма и др. Это еще не речь, но уже важный подготовительный этап к овладению ею. Примерно к шести-восьми месяцам у ребенка начинает развиваться понимание элементарной обращенной к нему речи. В ответ на вопросы «Где часы?», «Где тик-так?», «Где мама?» он начинает искать и поворачивает голову в сторону объекта. Это подтверждает, что уже в этом возрасте ребенок начинает понимать обращенную к нему речь, то есть у него начинается развитие пассивной речи. Чем богаче речевая практика ребенка, тем быстрее и лучше развивается его собственная речь. В результате многократного повторения одного и того же слова и соотнесения этого слова с предметом в сознании формируется ассоциативная связь между словом — сигналом второго порядка — и названием предмета.

Совершенно иную картину мы наблюдаем в том случае, когда ребенок рождается глухим или теряет слух на самых ранних этапах речевого развития. В первые месяцы жизни не так легко бывает отличить глухого от слышащего ребенка. Как и слышащий, он издает рефлекторные звуки, живо реагирует на попавшиеся в поле зрения яркие игрушки, но не слышит речи окружающих, не понимает, что ему говорят, не может подражать речи, поскольку у него не образуются ассоциативные связи между словом, как сигналом действительности, и предметом. И чем старше такой ребенок, тем больше отстает он в речевом развитии от слышащего. При внимательном наблюдении можно заметить, что глухой ребенок в возрасте 6–8 месяцев не реагирует на речь, не фиксирует внимание на предмете при произнесении слова, вопроса. Но особенно заметно различие между глухим и слышащим ребенком примерно после года, когда у слышащего начинает развиваться активная речь. Это развитие наиболее бурно идет в возрасте от двух до пяти лет.

Чем старше ребенок, тем больше у него потребность в общении. Он постоянно хочет что-то спросить, получить, возразить. Эта потребность обуславливает появление активной речи. Воспринимая с помощью слуха речь окружающих и подражая ей, слышащий ребенок сам начинает говорить.

К пяти-шести годам ребенок постепенно сам овладевает правильным произношением звуков.

Быстро идет и накопление словарного запаса. К двум годам в активном словаре слышащего ребенка около трехсот слов, а к трем годам около тысячи и к пяти-шести годам три тысячи. В процессе речевой практики идет и овладение грамматическим строем языка. Никто специально ребенка пока не обучает правилам грамматики. Однако основные законы и грамматические нормы языка практически усваиваются до поступления в школу: правильно употребляются грамматические связи слов в предложении — согласование, управление, примыкание, правильно употребляются предлоги, формы глагола, формы падежей.

Совершенно по-другому идет речевое развитие глухого ребенка. Он не слышит речи окружающих, не может ей подражать и поэтому не может научиться говорить сам.

Но потребность говорить, спрашивать, выражать свои мысли, желания у него не меньше, чем у слышащего. Эта потребность порождает своеобразную систему общения, коренным образом отличающуюся от словесной системы, — жестовую речь. Все это накладывает отпечаток на общее развитие ребенка. Чем старше возраст, тем больше разрыв между глухим и слышащим ребенком.

В школу ребенок приходит после обучения в специальном детском саду, где обучение речи и формирование понятий у детей начинается фактически с трехлетнего возраста.

Поступая в школу, слышащий ребенок впервые знакомится с новой для него формой — письменной речью. Глухой же ребенок приходит в школу или вообще без речи или с очень незначительным запасом слов и навыков речи, поэтому процесс обучения и формирования речи у него коренным образом отличается от подобного процесса в массовой школе. Работа сурдопедагога очень сложна. В большинстве случаев он начинает формирование речи с постановки звуков, накопления словаря, объяснения элементарных правил и грамматических законов построения простейших словосочетаний.

По-разному у глухого и слышащего происходит овладение и устной и письменной речью. У слышащего овладение устной речью, как правило, опережает овладение письменной

речью. У глухого эти процессы могут идти параллельно, а иногда навыки письменной речи усваиваются быстрее, нежели устной. Первые слова и предложения даются глухим детям для общего восприятия в письменной форме на карточках.

С психологической точки зрения письменная речь является более сложной, более отвлеченной и абстрактной. Овладение ею для слышащего ребенка представляет значительно большие трудности, чем овладение устной речью. Что же касается глухого ребенка, то письменная речь, несмотря на трудности, имеет для него некоторые преимущества перед устной речью, поскольку она не требует наличия слуха, а воспринимается с помощью зрения.

Несколько по-иному, но тоже специфично, идет речевое развитие таких категорий детей с нарушением слуха, как позднооглохшие (глухие, сохранившие речь) и слабослышащие.

Позднооглохшие дети, за редким исключением, сохраняют уже сформировавшуюся речь. Главная задача в их обучении состоит в том, чтобы сохранить и развить сохранившуюся у них речь. А для этого очень важно научить их правильно и хорошо считывать с губ речь говорящих и поддерживать с ними общение с помощью устной речи.

Слабослышащий ребенок может овладеть речью в значительной мере самостоятельно в зависимости от степени тугоухости. При легкой степени тугоухости он иногда может обучаться и в массовой школе. При тяжелой степени тугоухости ребенок занимает как бы пограничное положение между глухим и слабослышащим, приближаясь, однако, к глухому. Он не может самостоятельно овладеть полноценной речью. Для него, как и для глухого, требуются специальные условия обучения. Его речь отличается значительными фонетическими недостатками, которые выражаются в искажении, замене, пропуске отдельных звуков. Очень беден и ограничен словарный запас. Для письменной речи характерны дисграфии и аграмматизмы. Недостатки устной речи проявляются и в письме: он пропускает, заменяет отдельные буквы и слоги. Слабослышащий, как и глухой, делает много ошибок в употреблении грамматических связей слов в предложении, неверно согласует слова, употребляет неправильные грамматические формы глагола, падежа, числа и др.

#### 5.6.4. Психологическая характеристика устной речи глухих детей

С психологической точки зрения устная речь легче. Средством ее реализации является звук – фонема. Средством реализации письменной речи является графический знак – буква. Восприятие устной речи происходит главным образом на основе слухового анализатора, а письменной – на основе зрительного анализатора. Их выразительные средства тоже различны. В устной речи – это интонация, эмоциональные оттенки голоса, мимика, жесты, ударение, в письменной речи – это стиль, особый подбор слов, знаки препинания. Устная речь, как и письменная, может быть монологической и диалогической. Монологическая речь с психологической точки зрения является более трудной, более ответственной, требует большей подготовки, учета аудитории. Диалогическая речь легче. Обычно ее построению помогает обстановка и ситуация, в которой она протекает.

Как было упомянуто выше, устная речь у ребенка с нормальным слухом развивается в процессе общения с окружающими. Благодаря наличию слуха ребенок воспринимает речь окружающих, и к 5–6 годам овладевает в основном правильным произношением большинства звуков, накапливает значительный словарный запас и практически овладевает основными грамматическими законами построения предложений.

Глухой ребенок не может овладеть речью этим путем, так как не слышит речи окружающих. И если слышащий ребенок приходит в детский сад, в школу с уже в основном сформировавшейся речью, то глухой ребенок немой. Формирование у него речи начинается с самого начала. Для этого нужно, прежде всего, подготовить его артикуляционный, дыхательный и голосовой аппарат.

Как показали исследования, речевое дыхание у глухого ребенка по сравнению со слышащим и нормально говорящим отличается рядом особенностей. Он не умеет пользоваться резервным воздухом и членить фразу. Путем специальных упражнений у глухого сначала вырабатывают речевое дыхание, учат его правильно использовать выдыхаемую струю. Значительная подготовительная работа проводится и над го-

лосом. У большинства глухих детей голос приглушенный, немодулированный. Путем специальных упражнений учитель приучает ребенка управлять своим голосом, придает ему модулированный оттенок, приближает его к голосу нормально слышащего ребенка, хотя полностью достигнуть этого не удается. Речь глухого по звучанию на всю жизнь сохраняет специфический оттенок.

Очень важным разделом формирования устной речи у глухого ребенка является обучение его произношению. Каждый звук русского языка у глухого вызывают искусственными методами. Используя здоровые сохранившиеся анализаторы – зрение, осязание, двигательные анализаторы, а также остатки слуха, учитель показывает артикуляцию каждого звука перед зеркалом и требует у ребенка произношения по подражанию. Если этого добиться не удается, то ставят звук с помощью зонда или шпателя. Обычно начинают с наиболее легких звуков: «п», «б», «м». Поставив несколько звуков, важно сразу же ввести их в речь, составляя из этих звуков первые слоги и слова. Так постепенно ставят все звуки, формируя звуковую оболочку языка.

Трудности заключаются в том, что эта работа проходит при отсутствующем контроле слуха или при его незначительных остатках.

Таким образом формирование устной речи может проходить только в условиях специально организованного обучения под руководством учителя. Оно включает:

- 1) выработку речевого дыхания;
- 2) работу над постановкой модулированного голоса;
- 3) обучение произношению (постановка звуков);
- 4) чтение с губ;
- 5) словарную работу;
- 6) формирование грамматического строя.

#### **5.6.5. Особенности формирования письменной речи у глухих школьников**

Письменная речь по сравнению с устной с психологической точки зрения является более сложной, более трудной формой речи. Она более отвлечена, более абстрактна, ребенок с нормальным слухом овладевает ею позже, чем устной.

Для глухого ребенка письменная речь в некотором отношении имеет преимущество перед устной речью. Для ее восприятия не нужен слух, а зрительный анализатор у глухих сохранен. В формировании письменной речи принимает участие не только слуховой, но и зрительный и двигательный анализаторы, которые у глухого функционируют нормально. Кроме того, при овладении этой речью глухой не затрачивает столько психической энергии, как при формировании устной речи. Поэтому овладение письменной речью у глухих детей идет параллельно с устной или несколько опережает ее.

Средством реализации письменной речи является буква. Овладение письменной речью предполагает усвоение грамоты, написания букв и овладение звуковым анализом и синтезом. Лишь при овладении устной речью, звуковым составом языка ребенок может анализировать речевой поток и устанавливать связь между звуком и буквой. Задержка в развитии устной речи или ее нарушение отражается также на формировании письменной речи. С другой стороны, овладение письменной речью способствует формированию устной речи.

В чем же особенности письменной речи глухих детей? Слышащий ребенок начинает овладевать письменной речью, обладая значительным запасом слов и практически владеет навыками построения предложений. Глухой же овладевает этой формой речи, не имея такой прочной основы. У него нет тех четких акустических и кинестетических образов, на которые опирается слышащий. И это тормозит процесс овладения письменной речью.

Отмечаются также трудности и в понимании письменной речи глухими детьми, на что указывают Н. Г. Морозова, А. Ф. Понгильская и другие авторы.

Глухие дети испытывают большие трудности в понимании самого простого текста при чтении. Процесс чтения – это сложный аналитико-синтетический процесс, который, по исследованиям А. Н. Соловьева, включает:

1. Отнесение отдельных слов к конкретным предметам и явлениям окружающей действительности, на основе чего возникает общее представление о смысле фразы.
2. Дифференциацию и уточнение значения слова, и соотнесение его с контекстом.

### 3. Объединение дифференцированных слов в логически-смысловые единицы.

Этот момент особенно важен в процессе чтения и понимания текста. На понимание текста влияют следующие факторы: правильное понимание значений слов; характер грамматических структур предложения; знания и жизненный опыт чтеца.

При чтении глухой ребенок стремится к дословному толкованию и восприятию текста, не понимая того, что знакомые слова в сочетании с другими могут выражать разные мысли. И бывает так, что глухой ученик может правильно объяснить значение всех слов в предложении, отрывке, не понимая при этом смысла предложения или отрывка в целом. И главной задачей обучения является формирование у глухих общей модели и структуры словосочетания, которая характерна и типична для определенных форм письменной речи. Особое значение нужно при этом обращать не только на понимание смысла слова, но и на его грамматическую форму, которая придает слову в сочетании с другими словами разные оттенки значений.

Взаимоотношение между устной и письменной речью у глухих детей довольно сложное. Письменная речь для них, несмотря на все трудности, все же имеет некоторые преимущества перед устной, это относится особенно к восприятию письменной речи.

#### 5.6.6. Дактилология как особая форма речи детей с нарушением слуха

Дактилология – это особая форма речи глухих и слабослышащих детей. Она по своему характеру стоит ближе к словесной речи, чем жестовая. Во многом она напоминает письменную речь. Но средством ее реализации являются не графические знаки – буквы, а рука, движение пальцев. Дактильная речь строится по всем правилам словесной речи, и в совершенстве ею владеть может только глухой ребенок, владеющий словесной речью. Ученики, овладевшие дактилологией, лучше усваивают звуковой (или буквенный?) состав слова.

У них образуются условные связи между звуковым и дактильным образом слова. Но в тех случаях, говорит Е. Н. Марциновская, когда произношение слова расходится с его напи-

санием, дактилология может оказать отрицательное влияние на усвоение звукового состава речи.

Дактилология также является важным вспомогательным средством при чтении с губ окружающих глухим. Так как некоторые звуки нашего языка считаются плохо, или не считаются вообще (например, звуки «г», «к», «х»), то в этих случаях прибегают обычно к помощи дактилологии.

**Жестовая речь глухих.** Подобно словесной речи слышащего ребенка, жестовая речь возникает из потребностей общения.

Первые жесты, которыми пользуется слышащий ребенок до формирования активной речи, это естественные жесты, которыми пользуется глухой ребенок, когда указывает на предмет, который хочет получить. В процессе развития звуковая (словесная) речь вытесняет жесты. Но с развитием словесной речи жесты не исчезают из речевой деятельности полностью, они присутствуют в речи. Человек использует их, когда возникает необходимость что-то выделить, подчеркнуть, на что-то обратить особое внимание в процессе общения. Это условные жесты, имеющие постоянное значение, не изменяющиеся ни при какой ситуации.

Глухие дети также используют вначале простые, указательные жесты. Постепенно они усложняются, начинают выполнять функцию общения. В семье глухих родителей жестовая речь является средством не только бытового общения, но и способом передачи социального опыта родителей. Однако в отличие от словесной речи, формирующейся на базе слуховых ощущений, жестовая речь возникает на иной анатомо-физиологической основе — на основе ощущений зрительных и двигательных. Если средством реализации слова является его звуковая или графическая оболочка, то средством реализации жеста является движение руки или рук. Значение двигательных участков коры головного мозга для формирования жестовой речи подтверждается и тем, что при афазиях нарушаются не только речевые, но и другие двигательные функции, в частности иногда может наступить расстройство жестовой и дактильной речи.

Словесный язык, как известно, выполняет две основные функции: является средством общения и орудием мышления.

Обладает ли этими функциями жестовая речь? Известно, что глухие могут общаться с помощью жестовой речи и достигать взаимного понимания. Жестовая речь служит также для них средством, помогающим познанию окружающего мира. Например, в семьях глухих родителей глухой ребенок развивается, зачастую общаясь только жестовой речью, и тем не менее уровень его интеллектуального развития может быть достаточно высоким.

Таким образом, жестовая речь для глухих выполняет функцию общения. В этом отношении она имеет определенное сходство с обычной речью.

Однако при всем сходстве уже здесь можно заметить существенное различие в реализации названной функции жестовым и словесным языками: жестовая речь может выполнять функции общения лишь для очень ограниченного круга людей – для лиц с нарушениями слуха. Глухой, не владеющий словесной речью, не может свободно объясняться с людьми, которые не знают жестового языка. Как видим, проблема не в достоинствах или недостатках жестового языка, а в том, что им пользуется небольшое количество людей по отношению к слышащему большинству людей.

Язык может служить орудием мышления лишь постольку, поскольку он выполняет функцию общения. Как только он перестает быть средством общения, он теряет и свою вторую функцию.

Как же обстоит дело у глухих, не владеющих языком? Что является у них орудием мышления?

Казалось бы, здесь мы впадаем в противоречие. Если орудием мышления является язык и мысли могут возникать только на базе языка, то у глухих, лишенных его, нет основы мышления. Однако это не так: их поведение разумно, осмысленно, но их мысли формируются на другой основе – на основе конкретных образов, представлений, восприятий, возникающих благодаря сохранившимся органам чувств (зрению, осязанию, тактиль-вибрационным анализаторам).

Многие исследователи пытались классифицировать жесты (Н. Г. Морозова, Р. М. Боскис, Л. В. Занков, И. М. Соловьев, Г. Л. Зайцева, Н. Ф. Слезина, А. Г. Геранкина). Основываясь на результатах их исследований и длительных

наблюдений, можно выделить следующие виды и группы жестов:

1. Жесты, основанные на зрительных ощущениях:
  - а) указательные жесты (ухо, глаза, нос, он);
  - б) жесты, рисующие контур предмета или подчеркивающие их характерные особенности (луна, утка, матрос);
  - в) полностью или частично имитирующие действия (идти, есть, спать).
2. Жесты, основанные на осязательных ощущениях (камень, мягкий).
3. Жесты, основанные на обонятельных ощущениях (запах).
4. Жесты, основанные на кожных ощущениях (тепло, холодно).
5. Жесты, основанные на вкусовых ощущениях (сладкий, соленый, горький).
6. Жесты, основанные на вибрационных ощущениях (гром, взрыв).
7. Жесты, основанные на органических ощущениях (голод, жажда).
8. Жесты, передающие эмоциональные состояния (грусть, радость, любовь, ненависть).
9. Жесты, в которых для первой буквы слова, используется соответствующая дактилема (отлично, правильно, грубый).
10. Естественные жесты (нет, пока).
11. Условные жесты, происхождение которых установить трудно (командировка, вежливый).
12. Жесты, обозначающие числа.
13. Жесты, которые являются как бы буквальным переводом усвоенных глухими новых слов, то есть калькирующие жесты.

Видимо, нельзя игнорировать реальность человеческой жизнедеятельности и следует признать, что вся система речевых средств: словесная в устной и письменной форме, дактильная и жестовая речь, — остаются важными средствами общения и мышления для лиц с нарушением слуха, в том числе и для тех, кто достаточно свободно владеет словесной речью.

**Влияние нарушенного слуха на формирование личности ребенка.** Как известно, личностью называют человека, активно познающего и преобразующего окружающую действительность. Когда мы говорим о человеке как о личности, мы предполагаем наличие у него некоторой системы взглядов, убеждений, идеалов, что он занимает определенную позицию по отношению к другим людям, к самому себе. Естественно, что новорожденного ребенка, хотя он и является социальным существом, мы не можем называть личностью. Личность ребенка формируется постепенно в процессе общения со взрослыми, в ходе усвоения социального опыта человечества.

Формирование личности ребенка с нарушением слуха имеет свои особенности.

Во-первых, ребенок с нарушением слуха испытывает трудности в общении с окружающими слышащими людьми, что, естественно, замедляет процесс усвоения информации.

Во-вторых, нарушение слухового анализатора обедняет опыт детей с нарушением слуха, лишает их возможности познать весьма существенную сторону действительности — акустическую (звучание человеческого голоса, пение птиц, музыкальные звуки и т. д.), которая имеет значение в эмоциональном развитии.

В-третьих, в отличие от слышащих, которые способны спонтанно усвоить значительную часть социального опыта людей, дети с нарушением слуха ограничены в своих возможностях: до обучения в специальных детских учреждениях (детсад для детей с нарушением слуха, школа для детей с нарушением слуха) развитие их задерживается, протекает в замедленном темпе.

Наконец, трудности общения и своеобразие отношений со слышащими также накладывают определенный отпечаток и на характер ребенка с нарушением слуха.

Именно потому, что окружающие слышащие относятся к ребенку с нарушением слуха иначе, чем к другому, слышащему человеку, у ребенка возникает и закрепляется ряд своеобразных черт личности и характера. Если представить, что ребенок развивается в обществе таких людей, как он, то есть «в стране глухих», то станет совершенно очевидным, что у

него, как и у всех его окружающих, будут формироваться совсем другие черты личности.

Многие слышащие взрослые, впервые познакомившись с жизнью интерната — школы для детей с нарушением слуха, выражают свое удивление в связи с тем, что они видят школьников жизнерадостными, веселыми, такими, как и слышащих детей в этом возрасте. Им казалось, что у детей с нарушением слуха должно быть в связи с сенсорным дефектом постоянное чувство ущербности, обостренное «чувство малоценности». У слышащих не возникает даже мысль о том, что дети объединены в коллектив себе подобных, который имеет общее для всех речевое средство — жестовый язык. Общение на этом языке позволяет им обмениваться всей информацией, которой они располагают, без ограничений из-за нарушенного слуха. Их объединяет единое для всех членов детского коллектива средство общения. Они, также как и слышащие дети, играют, поют песни (на жестовом языке), увлекаются спортом, мечтают, фантазируют. Уровень владения словесным языком детьми с нарушением слуха полностью зависит от умений педагогов использовать имеющийся социальный опыт детей на жестовом языке, так как цепочка ЖЕСТ — ПОНЯТИЕ — СЛОВО является тем мостиком, который обеспечивает устойчивую взаимную связь между жестом и словом, словом и жестом, как у всех изучающих два языка.

## **6. ОБЩЕСТВЕННОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ «БЕЛОРУССКОЕ ОБЩЕСТВО ГЛУХИХ»**

3 августа 1931 года СНК Белоруссии утвердил положение о *Белорусском объединении глухонемых* и вынес постановление, в котором обязывает исполкомы, горсоветы и другие учреждения всемерно содействовать работе Белорусского объединения глухонемых.

Основной целью деятельности объединения было улучшение быта и жизненных условий глухонемых, подъем их материального положения, культурное и политическое воспитание и обучение доступным им профессиям, промыслам и другим видам и формам общепользовательного труда на основе самостоятельности, взаимопомощи и собственной инициативы,

принимая все меры для культурного и политического роста масс глухонемых.

I-й съезд Белорусского объединения глухонемых, в работе которого приняли участие 35 делегатов от 10 организаций объединения, состоялся 1–2 июня 1932 года. Газета «Жизнь глухонемых» писала, что «глухонемые Белоруссии будут идти в ногу со всем рабочим классом».

В то время глухие представляли собой одну из более отсталых групп населения, в основном неграмотную, 3/4 которой проживало на селе.

Труд глухих использовался в городе преимущественно в артелях инвалидов и специальных мастерских.

В Беларуси объединение глухих проделало совместно с заинтересованными министерствами огромную работу по выявлению и объединению неслышащих, их трудовому устройству, по повышению образовательного и культурного уровня, ликвидации неграмотности.

В начале 30-х годов были сделаны первые шаги по организации работы с глухими в профессиональных союзах.

Это было время, когда существовало недоверие к трудовым возможностям глухонемых. Поэтому важным мероприятием того периода было постановление Наркомата труда СССР от 8 июня 1933 года «О порядке распределения на работу глухонемых». Так было положено начало организованному трудоустройству неслышащих рабочих группами на промышленные предприятия.

Предполагалось, что главной предпосылкой социальной адаптации глухих в обществе является общеобразовательная подготовка и овладение ими словесной речью. Наиболее благоприятными условиями для социальной адаптации будет совместный труд с нормально слышащими работниками на производстве. Взаимосвязи и общение между работниками в процессе труда обеспечат необходимые условия успешной профессиональной деятельности глухих. Все эти элементы взаимосвязаны и взаимозависимы, причем важнейшим из них является словесная речь, вне которой невозможно ни овладение основами наук, ни развитие человека вообще, ни его приобщение к миру слышащих. Группы глухих, работающих на одном предприятии, могли достигать 600 человек.

Включение глухого в трудовой коллектив нормально слышащих людей еще не означает решение вопроса интеграции. Опыт показал, что неслышащий человек может находиться в одном коллективе со слышащими и быть обособленным от них. Для решения вопроса интеграции недостаточно было совместной со слышащими трудовой деятельности. Необходимо было вовлечение глухих и в общественную совместную деятельность с нормально слышащими людьми. В этих целях в штаты предприятий была введена должность инструктора-переводчика. Она вводилась при наличии 20 и более глухих.

Вместе с тем признавалось, что идея социальной реабилитации и адаптации глухих в общество осуществлена не полностью. Значительная часть глухих по своему идейно-политическому и культурному уровню серьезно отстает, недостаточно участвует в общественной жизни, имеет порожденную глухотой обособленность от среды слышащих.

Такое положение было обусловлено тем, что дошкольным обучением было охвачено не более 1/3 неслышащих детей. В связи с этим большинство детей приходили в школу неподготовленными, и время для речевого развития ребенка безнадежно утрачивалось.

Школа-интернат являлась основной формой обучения и воспитания детей с дефектами слуха. Ее задачи: сформировать у детей нормальную словесную речь, вооружить их знаниями, подготовить к жизни, к труду в коллективах слышащих. В действительности условия самих школ-интернатов, как считали специалисты, затрудняют выполнение поставленных задач. Скопление в школах-интернатах сотен глухих детей неизбежно порождает среду, побуждающую развитие аграмматичных, как считалось, мимико-жестикulyторных (по старой терминологии) средств общения, а не речевых. Главная задача, которая была поставлена перед педагогами, — привить детям умение правильно пользоваться средствами общения. Язык, слово всегда и везде, в школе и вне ее, должны быть основным средством общения и познания, а мимика и жесты могут играть подсобную роль, не подменять, а сопровождать речь, способствовать ее пониманию. Задача благородная. Однако уже в первых программах для школ

глухонемых (1929) задача школы определялась более жесткими рамками — привить глухому словесную звуковую речь. Для решения такой задачи требовалось не допускать мимику (жестовый язык) на порог школы. Следуя этому требованию, во многих школах были вывешены лозунги: «Долой мимику», «Мимика — враг глухонемого», которые должны были убедить глухонемого ребенка в том, что его светлое будущее зависит только от степени владения звуковым языком. Говорить мимикой запрещено. Фактически глухонемым детям запрещалось общаться и между собой. Эти требования были противостественны. Если у человека, потерявшего ноги, отнять костыли, он не сможет идти, так как ноги сами собой не вырастут. Если отнять у глухонемого жестовый язык, он не сможет заговорить поскольку слух у него не появится.

Л. С. Выготский писал: *«Ученик должен проделать "египетскую" работу, чтобы пройти полный курс обучения речи. Его речь не успевает за его развитием. Он приобретает не речь, а произношение; у ребенка вырабатывают не язык, а артикуляцию. И он неизбежно создает свою речь — мимическую».*

Предполагалось, что судьба дальнейшего общего и речевого развития глухих напрямую будет зависеть от среды, в которую они попадут после школы, от воздействия этой среды, от того, какая форма общения станет у них основной. Большинство молодежи попадало на промышленные предприятия, в коллективы слышащих, где, в сущности, и должна была решаться важная социальная проблема — преодоление последствий глухоты и интеграция глухих в мир слышащих.

В резолюции V конгресса ВФГ (Варшава, 1967), прошедшем под девизом «Глухие среди слышащих», было подчеркнуто, что приобщение глухих к жизни среди слышащих невозможно без помощи самих слышащих.

Основной задачей общества глухих на начальном этапе являлось объединение глухих для улучшения их культурно-бытового обслуживания, повышения общеобразовательного и культурно-технического уровня и т. д. С тех пор положение в корне изменилось: основная масса глухих граждан трудилась в промышленном и сельскохозяйственном производстве, была объединена профессиональными союзами. В этих усло-

виях стало возможным развивать работу среди глухих – производственную, культурную, спортивную, общественную, как необходимую часть деятельности трудовых коллективов и профсоюзов в целом, способствуя тем самым их интеграции в мир слышащих.

В целях улучшения работы и оказания помощи профсоюзным и другим общественным организациям в области образования, трудоустройства и обслуживания трудящихся, обобщения и распространения положительного опыта этой работы 21 января 1966 года была создана постоянная комиссия ВЦСПС по работе среди глухих рабочих и служащих. Комиссия создавалась в целях более широкого привлечения глухих трудящихся к общественно полезному труду, повышения их общеобразовательного и культурного уровня и вовлечения в активную общественную, политическую и хозяйственную жизнь страны. В состав комиссии входили представители общественных организаций, органов просвещения, здравоохранения, профессионально-технического и специального образования, социального обеспечения, научные работники, педагоги специальных школ, инструкторы-переводчики, профсоюзные активисты.

Комиссия имела секции труда, профессионального и общего образования, культурной работы, организационно-массовой работы, медицинского обслуживания и оздоровительных мероприятий и др.

Комиссия занималась вопросами:

- применения труда глухих рабочих в промышленном и сельскохозяйственном производстве, повышения их квалификации и создания для них необходимых производственных, жилищных и культурно-бытовых условий;
- охраны труда и техники безопасности;
- улучшения образования, воспитания и производственного обучения глухих и слабослышащих детей в специальных школах и организация внешкольной и оздоровительной работы с ними;
- расширения вечернего и заочного образования, а также профессионально-технического, высшего и среднего специального образования глухих граждан и развития у них словесной речи;

– улучшения воспитательной и культурно-массовой работы, развития художественной самодеятельности, физической культуры, спорта и туризма среди глухих трудящихся;

– улучшения кинообслуживания глухих и слабослышащих рабочих и служащих (выпуск, маршрутизация и показ кинофильмов с субтитрами, радиофикация мест в кинотеатрах и клубах);

– улучшения санаторно-курортного обслуживания и отдыха глухих рабочих и служащих;

– профилактики и лечения ушных заболеваний, создания и применения сурдотехнических средств и пособий.

Продолжалась работа по ликвидации неграмотности и малограмотности среди глухих. Расширилась сеть вечерних (сменных) и заочных общеобразовательных школ для глухих. Предлагалось включать в штаты профессионально-технических училищ, техникумов и вузов и, в необходимых случаях, вечерних общеобразовательных школ (не специальных) переводчиков на каждую учебную группу в 10–15 человек. Предусматривалась система работы для повышения квалификации глухих рабочих. Это могли быть курсы по месту работы, а также специальные курсы, создаваемые для глухих рабочих нескольких предприятий по однородной профессии. В тех случаях, когда отдельные рабочие-глухие по независящим от них причинам не могли пройти обучение и сдать квалификационные экзамены, рекомендовалось устанавливать им разряды оплаты труда в соответствии с их практическим опытом, квалификацией и выполняемой работой.

Министерство культуры СССР обязано было увеличить выпуск фильмокопий художественных фильмов с субтитрами на русском языке, совместно с ВЦСПС обеспечить показ этих фильмов глухим зрителям в клубах, домах культуры и кинотеатрах, а также выполнить радиофикацию необходимого количества посадочных мест в зрительных залах для обслуживания слабослышащих зрителей. Требовались фильмы для производственного обучения глухих. В коллективные договоры предприятий включались мероприятия по обслуживанию глухих в общежитиях, предоставление помещений для их культурного обслуживания, квартир для семейных, особо учитывалась нуждаемость глухих рабочих при распределе-

нии жилой площади; организовывали экскурсии, кружки художественной самодеятельности, улучшали обслуживание библиотеками, развивали навыки самостоятельного чтения и работы над книгой; особое внимание обращали на обслуживание глухих кино, организовывали коллективные просмотры кинофильмов с субтитрами, а также звуковых кинокартин после ознакомления с их содержанием.

Обеспечивали активное участие глухих физкультурников в общих спортивных соревнованиях и физкультурно-оздоровительных мероприятиях, проводимых ДСО, широко привлекали для работы физкультурный актив из числа глухих спортсменов. При наличии более 75 глухих, занимающихся физической культурой и спортом, в штате был специальный инструктор физкультуры.

Продумана была и организация отдыха и санаторно-курортного лечения глухих. В 1933 году на берегу Черного моря в Геленджике для них была создана всесоюзная здравница, в последующие годы организовано направление групп в санатории Кисловодска, Сочи, Ессентуков, Крыма, а также в местные дома отдыха профсоюзов, где глухие обслуживались с помощью переводчиков.

В 1941 году в Белоруссии было 10 200 глухонемых и оглохших. Работало 16 городских и районных отделов по обслуживанию этой категории лиц. На предприятиях Белорусского объединения глухонемых (БелОГ) работало 254 человека.

БелОГ имело учебно-производственные комбинаты в Минске, в Гомеле и слесарную мастерскую в Витебске. Открылось 16 общежитий для глухонемых, приехавших из колхозов на работу в промышленность. В республике работало 15 школ для детей и 27 для взрослых.

Изменилась работа и в сельской местности. Только за 1940 год было проведено 55 районных слетов. Они помогали выявлять глухих нуждающихся в помощи и оказывать ее.

Великая Отечественная война 1941 года приостановила деятельность БелОГ.

25 июля 1945 года Оргбюро БелОГ обязывает областные, городские и районные отделы глухонемых в течение августа провести перерегистрацию и оформление членов БелОГ в строгом соответствии с Уставом и Положением о Белорусском

объединении глухонемых с выдачей новых удостоверений, оставляя в силе сохранившиеся членские билеты. На учет не принимали уклоняющиеся от работы, усилили работу по трудоустройству глухонемых.

В 1953 году Совет Министров БССР утвердил новое положение и переименовал Белорусское объединение глухонемых в *Белорусское общество глухонемых*. VI съезд БелОГ в 1956 году, как и все предыдущие, считал главной задачей ликвидацию неграмотности среди глухонемых.

В 1960 году СМ БССР принимает постановление «О мероприятиях по улучшению обслуживания, трудоустройства и обучения глухонемых в Республике Беларусь». Оно предусматривало дальнейшее улучшение условий труда, механизацию производства на предприятиях БелОГ, повышение качества образования глухонемых, лечение и профилактику глухоты.

Огромное значение для решения проблемы реабилитации глухих имели кабинеты по развитию речи и слуха, обучению чтения с губ. В республике работало 8 таких кабинетов. Три в Минске, два в Гомеле, по одному в Витебске, Бресте и Гродно.

Для детей с нормальным слухом из семьи глухих родителей предоставлялось право на первоочередной прием в детские дошкольные учреждения и школы-интернаты (1962).

В феврале 1964 года состоялось открытие Республиканского Дворца культуры глухих на 600 мест.

X съезд БелОГ проходил в августе 1972 года. Было отмечено, что глухие в совершенстве овладели своими рабочими специальностями, показали высокие результаты труда. В честь 40-летия Общества 15 членов БелОГ были награждены орденами и медалями СССР, 419 за высокие производственные показатели в честь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина были награждены медалями «За доблестный труд», 5 – Почетными Грамотами Верховного Совета БССР, 5 – значками «Отличник сельского хозяйства», 500 ударников коммунистического труда, ветеранов и активистов Общества отметили грамотами местных советов и партийных органов. Были проведены эстафеты трудовых дел, областные и республиканские фестивали самодеятельного искусства, киностудия «Беларусьфильм» сняла документальный фильм

«Вокруг тишина», издательство «Беларусь» выпустило фото-буклет «В строю едином».

Особое значение для социальной реабилитации инвалидов по слуху имело решение о допуске их к управлению автомобилем и мотоциклом. В результате эксперимента, проведенного в СССР в 1965–1975 годах, и последующего приказа Министерства здравоохранения СССР в августе 1975 года глухие получили разрешение на управление личным автомобилем.

Важным событием 1982 года для глухих стала регулярная трансляция по Всесоюзному телевидению программы новостей «Время» с синхронным сурдопереводом. В 1987 году госкино СССР и ВЦСПС приняли совместное постановление «О совершенствовании кинообслуживания зрителей с недостатками слуха и повышении действующего фонда кинофильмов с субтитрами». В это время дважды в неделю демонстрируются фильмы с субтитрами.

Во всех клубных учреждениях БелОГ по графикам передвижения фильмокопий через прокатные организации идет показ фильмов с субтитрами или с помощью субтитрированных роликов через аппарат АПТ-1 (аппаратура для проекции титров). Это помогало глухим быть в курсе многих происходящих в мире событий, что обеспечивало в определенной степени их законное право на получение информации.

27 октября 1989 года принимается Закон «О выборах депутатов Верховного Совета Республики Беларусь», согласно которому общественным организациям БелОГ, БелТИЗ, БелОИ предоставлялись квота на представительство в высшем законодательном органе страны – Верховном Совете БССР. Каждое объединение выдвигало по 7 представителей. Впервые инвалидам было предоставлено право непосредственно участвовать в разработке и принятии закона.

При последующих изменениях в избирательном законодательстве квота представительства от общественных организаций инвалидов была отменена.

Советская система образования не признавала жестовый язык, его просто запрещали в учебных учреждениях для лиц с нарушением слуха, мотивируя это тем, что жестовый язык мешает развитию устной речи. Как показала практика, слышащими глухие не стали, читать и понимать прочитанное,

писать не научились, так как усвоение учебных программ на вербальной основе не соответствовало реальным возможностям учащихся в условиях нарушенного слуха.

Большое значение в *Законе Республики Беларусь от 11 ноября 1991 года № 1224-XII «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь»* имеет ст. 19, в которой «жестовый язык признается государством в качестве средства межличностного общения, обучения и предоставления услуг перевода». Республика Беларусь стала одним из немногих государств, законодательно признавших жестовый язык.

В июле 1998 года президиум Центрального правления БелОГ утвердил Положение о лаборатории национального жестового языка (НЖЯ), научным руководителем лаборатории стала кандидат педагогических наук, доцент Л. С. Димский, автор письменной системы жестового языка, позволяющей в динамике фиксировать жесты на бумаге. На ее основе в 2005 году издан «Русско-белорусский словарь жестового языка» объемом более 5000 слов и жестов.

В 1999 году по инициативе Совета лаборатории НЖЯ совместно с Министерством образования Республики Беларусь, Национальным институтом образования Республики Беларусь, Белорусским государственным педагогическим университетом им. М. Танка, Центральным правлением ОО «БелОГ» была проведена научно-практическая конференция «Жестовый язык в современной специальной школе», которая сыграла важную роль в дальнейшем внедрении жестового языка в процесс обучения глухих.

Для решения проблем социальной реабилитации инвалидов по слуху необходимо было обратить внимание на решение таких задач, как повышение качества школьного образования, возможности получения среднего специального и высшего образования, трудоустройства. Центральное правление ОО «БелОГ» как общественная организация, представляющая интересы инвалидов по слуху, инициировало проведение в мае 2003 года совместно с представителями министерств образования, здравоохранения, культуры, спорта и туризма, труда и социальной защиты Республики Беларусь научно-практической конференции на тему «Социальная адаптация и профессиональное образование лиц с нарушением слуха».

Эти конференции сыграли свою роль в подготовке и принятии 18 мая 2004 года Закона Республики Беларусь «О специальном образовании лиц с особенностями психофизического развития», которым регламентировалось получение глухими любого, в том числе и высшего образования.

ВФГ провозгласила интеграцию глухих в мир слышащих основной и конечной целью их социальной реабилитации, главной задачей деятельности национальных педагогических, медицинских, общественных организаций стран мира. Однако эта, по существу, правильная и общепризнанная идея полностью не воплощена еще ни в одной стране.

Сегодня общественное объединение «Белорусское общество глухих» по-прежнему является добровольным объединением инвалидов по слуху для совместной реализации гражданских, социальных, культурных и иных прав и их интеграции в современное общество.

Для решения уставных задач в структуре общества имеются: Минская областная организация; три первичные межрайонные организации: Борисовская, Молодечненская, Слуцкая и 14 первичных организаций в г. Минске. Они создаются для работающих глухих по производственному или территориальному принципу, для тех, кто находится на пенсии или не работает, по иным причинам.

Если в начале 40-х годов на селе проживало 3/4 глухих, то сегодня это 1/10 часть. Работники территориальных центров социального обслуживания на селе регулярно навещают инвалидов по слуху и оказывают им необходимую помощь.

Сегодня 89 % лиц с нарушением слуха трудоспособного возраста имеют работу. Примерно 50 % из них работают в системе ОО «БелОГ», другая половина на различных государственных и частных предприятиях.

ОО «БелОГ» имеет девять производственных предприятий, которые находятся в областных городах, Барановичах, Бобруйске, Орше. На этих предприятиях работает примерно 2500 инвалидов по слуху.

Среди членов ОО «БелОГ», примерно 200 человек имеют высшее образование; среднее специальное – 1000 человек; профессионально-техническое – 300 человек.

Примерно 280 инвалидов по слуху работают;

– руководителями: заместитель директора предприятия, начальник отдела кадров и оргмассовой работы, заместитель начальника цеха, мастер, директор Дома культуры, заместитель директора Дома культуры, заведующий общежитием;

– специалистами: бухгалтер, инженер-конструктор, инженер-технолог, воспитатель, культработник, библиотекарь, инструктор по физической культуре и спорту, художник, инженер сцены.

ОО «БелОГ» имеет свой ОЦ «Приморский», который находится на берегу Минского моря.

Республиканский Дворец культуры им. Н. Ф. Шарко является центром культурной жизни членов БелОГ. Здесь проводятся фестивали и смотры художественной самодеятельности. Каждый день во Дворец приходят инвалиды по слуху. Одни – на репетиции народного театра «Жеста и мимики», другие – пантомимы «Рух» и др. Дома культуры, расположенные в других городах республики, также организуют досуг незлышащих граждан.

## **7. ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И КУЛЬТУРА ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ**

### **7.1. Телевидение**

Примерно в 1947 году инициатором создания субтитров к фильмам стал глухой Энрико Ромеро (Нью-Йорк). Фильмы демонстрировались в школах, церквях и клубах глухих.

С декабря 1973 года в Бостоне WGBN-TV начал трансляцию новостей для глухих с открытыми субтитрами. Был открыт Центр субтитрования. Вечерние новости выходили в эфир в 23.00 и транслировались по всей стране. Вскоре было изобретено устройство, которое позволяло записывать титры в особой части ТВ-картины, их можно было увидеть при помощи декодера. Это были скрытые субтитры. В 1976 году Федеральная комиссия по коммуникациям выделила 21-ю строку ТВ-развертки для скрытых субтитров. Первые передачи со скрытыми субтитрами стали транслироваться в 1980 году.

В настоящее время в Америке почти по всем каналам идут передачи со скрытыми субтитрами. Недавно в США

было разработано дисплейное устройство для субтитрования, которое можно носить на носу. Это, собственно, очки со специальным микроволновым передатчиком, посылающим сигналы в маленький видеодисплей на стекле очков, который высвечивает в призме субтитры, «плавающие» в пространстве и накладывающиеся на ТВ-картинку, когда зритель смотрит телевизор.

В 1948 году Совет Министров РСФСР издал распоряжение о выпуске фильмов с субтитрами для обслуживания глухих. Эти фильмы демонстрировались в Доме культуры Всероссийского общества глухих.

В СССР информационная государственная программа «Время» на Центральном телевидении с января 1987 года стала сопровождаться синхронным переводом. С января 1991 года на синхронный перевод было выделено 50 минут, из них 20-минутные «Новости» в полдень, а 30-минутный выпуск – в 21.00. По пятницам демонстрировался блок телепередач с переводом («Здоровье», «Клуб кинопутешественников», «В мире животных»). В ноябре 2001 года по решению руководства канала вместо переводчиков внизу голубого экрана появилась бегущая строка.

Ежедневно, кроме выходных, в 16.30 выходит в эфир выпуск новостей с синхронным переводом на московском канале «Столица». В ряде регионов на местных телецентрах организуются специальные выпуски телепрограмм для глухих с синхронным переводом. В Санкт-Петербурге по городскому телевидению более 16 часов в неделю идут программы для глухих. В Нижнем Новгороде налажен перевод теленовостей для глухих по государственному областному каналу.

В 1970-е годы специальным конструкторском бюро ВОГ был разработан способ параллельного сопровождения демонстрируемого кинофильма поясняющими титрами, суть которого заключается в том, что титры располагаются не на фильмокопии, а на отдельной пленке, и в нужный момент демонстрируются на дополнительный экран или часть основного экрана. Этот простой и недорогой метод позволил обеспечить централизованное производство титров для последующей рассылки в республиканские и областные центры глухих. Для производства титров в 1974–76 годах был организован

серийный выпуск (около 300 комплектов) аппаратуры АПТ-1 на киевском заводе «Кинап».

Сейчас глухие смотрят фильмы с субтитрами дома. Первые видеофильмы с субтитрами, выпускаемые кооперативами при Обществе глухих, появились еще в первой половине 1990-х годов. В настоящее время художественные фильмы по телевидению все чаще снабжаются скрытыми субтитрами.

С 1992 года еженедельно по программе ОРТ демонстрируется несколько кинофильмов со скрытыми субтитрами. На этом канале есть страничка в телетекст-журнале, содержащая новости Московской организации глухих, а также описание мероприятий в Московском культурном центре при Театре мимики и жеста.

В Беларуси на телевидении также используется сурдоперевод, открытые и скрытые субтитры. Однако проблема получения разноплановой информации остается открытой.

В Галлодетском университете имеется кафедра телевидения, фотографии и цифровых технических средств информации. Ею заведует профессор Джейн Норман – глухая из семьи глухих. По убеждению Дж. Норман, скрытые субтитры всех ТВ-программ являются одним из доказательств равенства прав глухих и слышащих, однако помимо этого необходимы специальные программы на центральных каналах телевидения, сделанные самими глухими и с глухими ведущими. В США (как впрочем, и в Великобритании, и в Финляндии, и некоторых других скандинавских государствах) большинство сценаристов, режиссеров, операторов специальных программ сами глухие.

В 2000 году в Нижнем Новгороде состоялась конференция «Телевидение для глухих России XXI века». Организовал ее Алексей Спасский – глухой из Нижнего Новгорода. В настоящее время в Нижнем Новгороде «Телекомпания глухих» (руководитель – А. Спасский) регулярно готовит передачи о глухих, демонстрируемые по местному каналу телевидения.

## 7.2. Театр

Василий Борисович Зворыкин – глухой режиссер, артист, художник – так высказался о театре: «...если бы не было театра глухонемых, нам всем пришлось бы очень плохо.

По своему физическому недостатку мы лишены радио, звукового кино, музыки и многого другого, и единственное, что остается, и что всегда должно быть у нас, — это свой Театр глухонемых!»

Тут возникают вопросы: Чем театр глухих отличается от обычного? Для кого он предназначен? Какие темы он поднимает? Какая драматургия составляет его репертуар? Каковы выразительные возможности жестового языка на театральной сцене?

Глухих, которым присуще чувство прекрасного, влечет мир театра. И в этом ничего удивительного нет, поскольку в самой природе жестового языка заложены элементы театральности. С первых шагов организаций и клубов глухих их деятельность была тесно связана с развитием самодеятельного творчества.

Вот некоторые свидетельства о творчестве глухих.

*«Глухонемые авторы пьесы. 18 января с. г. была разыграна в зале Заславского (ул. Яголя, 20), между прочим, пьеса (шарж-пантомима) "Суд над Танго" в одном действии, авторами которой были бывшие воспитанники Варшавского Института глухонемых — братья Павел и Михаил Тагер. Пьеса была разыграна глухими артистами-любителями под режиссерством самих же авторов пьесы и имела огромный успех». («Вестник Попечительства». 1914. № 1-2).*

*«27 декабря в помещении Петроградского общества глухонемых был устроен рождественский "Вечер цветов" для членов общества и гостей. Вечер открылся спектаклем. На импровизированной сцене шли в исполнении глухонемых артистов-любителей маленький одноактный водевиль "Гимназистка", сочиненный Е. Минасовой и поставленный ее режиссерством, и небольшой драматический эпизод "1812 год", соч. И. Скотникова» («Мир глухонемых». 1917 № 4).*

В газете «Известия Московского Комитета глухонемых» за 1917 год было сообщение о вечере, организованном 23 июня с. г. в рекреационном зале Арнольдо-Третьяковского училища в честь делегатов Всероссийского Союза. Глухими артистами-любителями были показаны две пьесы: «Глухой жених» и «Маня Гросс». Были показаны также танцы, причем отмечается «неподражаемая тренировка» Е. Минасовой, выполнившей испанский танец.

В конце 1919 года в Уланском переулке (Москва) был организован Клуб-театр глухонемых, который находился в ведении Театрального отдела Наркомпроса. В театре работали 25 человек. Все они получали зарплату и продовольственные пайки, ордера на промышленные товары так же, как и сотрудники Большого театра.

При разное и неорганизованности разговорной мимики театр служит наилучшей образной школой мимики, унифицирует мимику и таким образом оттачивает наше оружие пропаганды и агитации. Театр глухонемых уподобляется своего рода национальному театру, в котором артисты исполняют свои роли на языке данной национальности. Его специфичность в том, что язык этот беззвучен. Но сценический язык жестов, язык мимики глухонемых имеет все права театрального гражданства, имеет интонацию, дикцию, паузы и ритмическую инструментовку.

*«Каждая новая революционная постановка на сцене Московского рабочего клуба глухонемых, тщательно проработанная и подготовленная, революционирует, перестраивает основные массы глухонемых, обслуживаемых клубом, и служит одним из опорных камней для построения как плановой систематической клубной работы, так и самого постоянного театра глухонемых. В. Сунгарин». («Жизнь глухонемых». 1933. № 1).*

В 1948 году на сцене Московского клуба глухонемых режиссером В. Текфердтом был поставлен «речевой» спектакль по пьесе Д. Гоу и А. Д'Эссо «Глубокие корни». Актеры произносили текст жестами и беззвучной артикуляцией. Озвучивала их диктор-переводчик Д. Н. Стопановская. Так появились спектакли на калькирующей жестовой речи в сопровождении дикторов-переводчиков.

В 1951 году домом театра стал московский Дворец культуры на ул. Хмелева. Позже драмколлектив был принят в члены Всесоюзного театрального объединения (ВТО).

В 1957 году по инициативе П. А. Савельева была открыта студия, которая в следующем году стала методическим центром по руководству художественной самодеятельностью. В 1960 году по инициативе народного артиста РСФСР Б. Е. Захавы над студией взяло шефство Театральное училище им. Б. В. Шукина. Глухие студийцы в течение четырех лет проходили профессиональную подготовку по программе вуза, и вскоре 17 человек получили профессию актера драматического театра. Затем студию закончили 17 человек второго набора. Третий и четвертый наборы глухих студентов закончили училище в 1970 и 1974 годах.

В 1962 году на базе первого выпуска глухих щукинцев был создан Московский театр-студия мимики и жеста – первый в мире профессиональный театр глухих актеров. С 1967 года театр имеет в Москве собственное здание.

Вот как пишет о своих коллегах Р. И. Железова, артистка Театра мимики и жеста, окончившая в 1978 году театроведческий факультет ГИТИСа:

«Воспитанные одной вахтанговской школой, утверждающей современность искусства, яркую театральную форму, пластичность и музыкальность, наши актеры стремятся эти традиции развивать. Наряду с человеческими и актерскими индивидуальностями наши актеры имеют один общий для большинства труппы творческий портрет. Это, прежде всего, настоящий профессионализм, чувство правды существования на сцене, непосредственность и заразительность эмоциональной жизни и огромная трудоспособность. И есть еще одна черта, общая для всех актеров, переживших каждый трагедию потери слуха, но не пошедших «на мировую» с обстоятельствами, это – стремление облагородить создаваемый образ, наполнить жизнеутверждающим оптимизмом, создать его сильным борющимся с ударами судьбы. Отсюда и главная линия всех спектаклей – гуманистическая; преклонение перед человеческой любовью, верностью, благородством».

В 2001 году театр поставил спектакль «А у нас во дворе», который был тепло принят неслышащей публикой. Чем же привлек неслышащего зрителя этот спектакль? Дело в том, что актеры обратились к реальным сюжетам из реальной жизни глухих людей, используя именно язык глухих – русский жестовый язык. И благодарный зритель принял его «на ура!».

Когда артисты Театра мимики и жеста для передачи текста пьесы пользовались на сцене калькирующей жестовой речью, их безмолвная речь дублировалась актерами-дикторами для слышащей публики. Понимал ли глухой зритель все, что говорилось со сцены? Увы, нет! Он же сидит слишком далеко от сцены, чтобы четко воспринимать артикуляцию актера, разбирать его «скоростную» дактилологию. Из 10 ряда зала трудно уследить за мельканием рук. Для многих глухих калькирующая речь на сцене часто просто непонятна. «Буквальное» калькирование всегда искажает смысл сказанного, превращая жестовый текст в нечто мало вразумительное. Р. И. Железова писала: *«И дело не только в культуре речи, а в разрушении смысла. Возьмем, например, фразу – “Какая ты у меня стала!”*. Здесь слово “стала” имеет значение не

*“стоит”, а “изменилась”, поэтому должен быть соответствующий жест».*

Проблемой сценического жестового языка впервые занялась группа студентов, поступивших в Щукинское училище в 1984 году. Их руководитель А. В. Мекке и его коллеги попытались вместе со студентами решить задачу художественного перевода на русский жестовый язык. Они пришли к выводу, что театр глухих для глухих может развиваться только на основе русского жестового языка, обладающего богатыми возможностями.

Вот как видел пути развития театра глухих В. А. Мекке:

*«И все же, в чем причина упадка театра? Ответ может показаться парадоксальным; причина в том, что театр почти полностью игнорирует свою уникальность. То, что должно стать предметом его исключительности, не учитывается.*

*<...> Мы можем утверждать, что чем глубже театр будет проникать в мир глухих людей, чем более точно и последовательно будет использовать методы и приемы, отличные от общепринятых и вызванные к жизни спецификой театра, тем больший интерес будет вызывать у зрителей, как у глухих, так и у слышащих.*

*Театр должен научиться разговаривать со своим зрителем на понятном ему языке, поднимая вопросы, волнующие глухую публику <...>*

*Театр должен рассказывать слышащей аудитории об особенностях жизни глухих, их проблемах и чаяниях, всемерно способствовать лучшему взаимопониманию и искоренению в обществе всевозможных предрассудков, что, в конечном счете, может привести к уничтожению изоляции глухого меньшинства.*

*Глухим – о себе, глухим – о мире слышащих, слышащим – о мире глухих». (Мекке, А. В. Театр глухих и для глухих (противоречия, проблемы, поиски) : сб. ст. Л.: ЛВЦ ВОГ, 1989)*

В наши дни Государственный специализированный институт искусств (ГСИИ) в Москве готовит творческие кадры для Театра мимики и жеста. Недавно ему исполнилось 10 лет.

## **7.4. Кино**

В 1965 году фильм «Двое» (реж. М. Богин) об истории любви слышащего парня и глухой девушки получил золотую медаль на Московском Международном кинофестивале и был отмечен множеством наград на международных кинофестивалях. Несколько огорчительно, отмечают неслышащие зрители, что героиня фильма почти не говорит жестами, а это противоречит правде жизни.

Образы глухих – в основном эпизодические – были выведены в фильмах «Щит и меч!», «Холодное лето 53-го», «Никто не хотел умирать», «Муму» и др. В четырехсерийном телефильме «Профессия – следователь» глухого Антона Крупинина сыграл слышащий актер. Увы, герой вышел совершенно неправдоподобным.

В 1988 году в Москве состоялась премьера фильма В. Тодоровского «Страна глухих». В эпизоде снимались профессиональные неслышащие актеры. Но лучшие роли глухих отданы все же слышащим актерам. Зачем слышащим притворяться глухими, если есть артисты, которые могут достоверно передать образ?

Режиссер Валерий Тодоровский в интервью журналу «Огонек» говорил о глухих: *«В моем фильме играют настоящие глухие артисты – они играют на своем языке, и, общаясь с ними, я многое понял. У меня нет ощущения их ущербности, это обычные люди, живые, с юмором. Язык жестов на меня произвел сильное впечатление – он так красив, это такой балет руками. Мне очень понравилась идея, что герои будут говорить на этом языке. Речь сопровождается еще и очень красивой мимикой; они лицом проигрывали свои слова».*

Фильм «Страна глухих» вызвал неодинаковую реакцию в среде глухих. Но, так или иначе, он вызвал большой интерес к глухим людям. И еще один важный момент: в ленте нет сентиментализма – глухие в фильме изображены не как несчастные, вызывающие сочувствие люди. Никого из них не спасают от глухоты и не возвращают в «большой мир». А слова, прозвучавшие в фильме: «Мы слышим слишком много лишних звуков, поэтому не можем расслышать главное» – побуждает слышащих понять, что все относительно.

В 1999 году в конференц-зале Гамбургского университета (Германия) прошла премьера фильма «Танец рук». Документальная картина, созданная глухими сценаристом Питером Хемми и оператором Энрико де Марко (при содействии ЮНЕСКО и ВФГ), продолжительностью 68 минут экранного времени вводит зрителя в круг проблем коммуникации людей, лишенных слуха. В качестве иллюстрации взяты примеры их жизни глухих Германии, Франции, Швейцарии и Швеции.

В 1995 году в пятидесяти крупных городах США глухие провели акции протеста, поводом для которых послужил художественный фильм «Девушка с календаря». В этой ленте роль глухонемого исполнил слышащий актер. Национальная ассоциация глухих сочла, что подобные факты дискриминируют актеров, лишенных слуха.

## 7.5. Изобразительное искусство

Многие неслышащие люди, как правило, воспринимают зрительно больше предметов и явлений окружающего мира, нежели слышащие люди. Неудивительно, что многие глухие проявляют склонность к изобразительной деятельности и зачастую добиваются больших успехов. *«Говоря о рисовании, мы вступаем в истинную стихию глухонемых. Глухонемые начинают рисовать окружающие предметы <...>, когда еще не научились разговаривать. Поэтому понятно, сколь ошибочно <...> подвергать глухонемого экзаменам академическим и заставлять технически копировать хорошие образцы»,* – писал директор Санкт-Петербургского училища глухонемых Виктор Флери. Первым профессиональное образование получил преподававший в 1810–1815 годах живописное искусство в Петербургском училище глухонемых *Павел Батенин*.

*Карл Карлович Гампельн* (1794–1860) – виртуозный рисовальщик и литограф первой половины XIX века. Уроженец Москвы, глухонемой с рождения. Получил образование в Вене еще в малолетстве. В Третьяковской галерее хранится его акварель «Автопортрет в мастерской», портреты братьев Коновницких и их сестры Е. П. Нарышкиной. Хорошо известны его портреты С. Л. Пушкина – отца великого поэта, героя войны 1812 года Д. В. Давыдова, Новороссийского генерал-губернатора М. С. Воронцова и др. В 1824–25 годах художник выполнил огромную гравюру в технике акватинты «Екатерингофское гуляние», признанную многими специалистами подлинным шедевром русской гравюры первой половины XIX века.

Глухой художник *Александр Иванович Беллер* (1800–1880) воспитывался в Петербургском училище глухонемых, а потом учился живописи у Г. Веницианова. Затем свыше 30 лет преподавал в этом училище.

Следует отметить, что именно глухие художники (Батенин, Гампельн, Беллер) были первыми глухими учителями в России, а И. К. Арнольд, получивший серебряную медаль Дрезденской Академии художеств, является основателем Московского Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых.

В 1991 году была создана Ассоциация глухих художников России (АГХР). На учредительном съезде присутствовало 64 человека из 25 городов России. Затем в 1991 году образован Реабилитационный культурный центр «Гефест». С тех пор планомерно проводятся выставки как в России, так и в Бельгии, Франции, Финляндии. Аналогичные объединения глухих художников имеются в Беларуси, Казахстане, Украине. В 2001 году глухие художники из Санкт-Петербурга создали свою творческую организацию «Арт-Нева».

В Московской государственной организации ВОГ регулярно проводятся персональные выставки неслышащих художников: Deaf Art – De'VIA (Deaf View/Image Art – искусство визуального образа).

Бетти Миллер является одной из основателей движения глухих художников США «Искусство зрительного образа», описывающего опыт глухих людей с помощью художественных средств. После окончания Галлодетского колледжа в 1957 году Миллер два года работала художником-иллюстратором и графиком, а в 1959 году начала преподавать в Галлодетском колледже искусство рекламы. В 1976 году она стала первой женщиной, получившей в Галлодете степень доктора в области преподавания искусств.

Один из известнейших художников США Чак Бэйрд входит в группу De'VIA уже на протяжении 10 лет. Он работал художником-оформителем Национального театра глухих. По заказу Оргкомитета Международного фестиваля Deaf Way (1989) выполнил большую фреску, отражающую внутренний опыт глухих людей. Для издательства DawnSignPress Брэд выполнил работы к альбому, представляющему американский жестовый язык. Эти работы стали своего рода визитной карточкой направления De'VIA. Ч. Бэйрд – активный участник передвижных выставок глухих художников по городам США в 1999–2000 годах.

## 7.6. Музыка

*«Как ни парадоксально это звучит, Иван Лесников (родился глухим) обладает превосходным музыкальным слухом. Он легко схватывает ритм и, повторяя «про себя», на его основе сам ищет и предлагает постановщику фигуры танца, мизансцен, жестов. Он занят во всех музыкальных спектаклях театра, играет в них весело, эмоционально, самозабвенно», – так пишет Р. И. Железова об артисте. В Театре мимики и жеста многие спектакли требовали музыкального сопровождения, например, в «Двенадцатой ночи» или «Слуге двух господ». Музыка задавала темп и ритм, но глухие артисты не сбивались с ритма, двигались по сцене синхронно.*

В Великобритании творит удивительная женщина – *Эвелин Гленни*. После школы она была принята в Королевскую музыкальную Академию в Лондоне. Сегодня она – одна из лучших исполнительниц на ударных инструментах, а каждое ее выступление становится событием. Ее приглашают к сотрудничеству лучшие оркестры мира. Многие университеты присвоили артистке звание Почетного доктора. Эвелин Гленни начала терять слух в 8 лет. В 11 лет ей вынесли вердикт – девушка не сможет больше обучаться музыке. Однако Эвелин не смирилась. Научилась играть на ударных инструментах. *«Я заметила, – вспоминает она, – что могу ощущать определенные ноты разными частями своего тела. Я научилась открывать свой ум и тело на звук и игру».* На экзамене в Королевской Академии члены экзаменационной комиссии просто не могли поверить, что Эвелин, безошибочно определяющая высоту звуков, не слышит. Эвелин Гленни умудряется сама сочинять музыку, занимается литературным творчеством (написала автобиографическую книгу «Добрые вибрации»). Она отказалась от слухового аппарата, как только научилась читать с губ. *«Моя глухота, – говорит она, – является чем-то исключительным. Я воспринимаю ее, как сокровище, и не хотела бы его терять. Хочу остаться такой, как я есть. <...> Музыка не является делом звука. Чтобы быть хорошим музыкантом, нужно, прежде всего, развивать то, что вырастает из сердца. Я это открыла в себе и знаю, что это не имеет ничего общего с технической сто-*

роной музыки». На своих концертах она появляется босиком, так как стопами лучше ощущает игру звуков.

В 1992 году в журнале «В едином строю» появилась заметка о почти глухом жителе австралийского городка Ампфанг *Зигфриде Марингере*. Глухота не помешала ему после школы глухих окончить музыкальное училище в Франкебурге и виртуозно овладеть игрой на духовых инструментах, а в дальнейшем выступать в музыкальной капелле. Другое сообщение касалось глухого с детства жителя Гавайских островов Рона Ясуда, который был мастером по производству шести- и восьмиструнных гитар. Его инструменты имели хорошее звучание и пользовались успехом.

ФРГ жил глухой с детства *Вили Шмиц*, который имел хобби: изготовление скрипок, альт, гитар. Специалисты не забраковали ни одного музыкального инструмента, сделанного глухим самоучкой. К своему 79-летию мастер (1982) сделал 18 скрипок, 4 альты и несколько гитар.

## 7.7. Литература

В «Вестнике Попечительства Государыни Императрицы Марии Федоровны о глухонемых» за 1914 год впервые в России было опубликовано стихотворение глухого поэта Петра Овцына, помеченное датой 5 октября 1911 года. Его стихи нравились самому Александру Блоку. В следующем выпуске «Вестника» был опубликован рассказ бывшего воспитанника Санкт-Петербургского Императорского училища глухонемых Бориса Каммонена «Ястреб».

Первый в нашей стране стихотворный сборник глухих поэтов «*На баррикаде тишины*» был издан в 1931 году. Правда, по-настоящему художественных стихов здесь было немного. Выделялись произведения *Михаила Шорина*, выпускника Ленинградского литературного института, опубликовавшего в том же году повесть «Взорванная тишина» об учебе первой группы глухих в Московском рабфаке.

*Валентин Григорьевич Дмитриев* потерял слух в 12 лет. Стал инженером, кандидатом технических наук, литературоведом, поэтом-переводчиком французской литературы. Известный критик Ефим Эткинд писал о нем: «На примере В. Дмитриева видно, что отсутствие слуха не является пре-

пытствием для того, чтобы воспринимать и воспроизводить музыку стиха. Как это ему удастся? Скажем его же стихами:

«Труден путь, но не падаю духом –  
Ведь поэзию, род волшебства,  
Постигаю я внутренним слухом,  
И мелодия в сердце жива...».

В 1960-е годы при журнале «Жизнь глухих» образовалось инициативное общество, которое со временем выросло в литературное объединение «Камертон». Под руководством И. А. Исаева объединение проводило творческие семинары в Москве и других городах. Издавались коллективные сборники стихов «Камертон» (1974), «Тень звука» (1979), «В строю едином» (1989) и др.

В 1995 году член «Камертона» Ярослав Пичутин основал издательство «Загрей», в котором с 1996 года стала выходить поэтическая серия «Камертон». За счет авторов в ней выпущено 9 сборников. В 2000 году вышла «Антология глухих поэтов России», подготовленная к изданию глухим с 9 лет поэтом И. А. Исаевым, членом Союза писателей РФ. В сборник вошли произведения около 80 глухих авторов. Из книг издательства «Загрей» можно выделить также культурно-исторический альманах «Московские витражи» (2000), книгу стихов и очерков глухих литераторов «Кастальский ключ», посвященную юбилею А. С. Пушкина (1999), сборник стихов и очерков о творчестве неслышащих живописцев и графиков «Зеркала», сборники рассказов и повестей Владимира Опойкина «Вкус чабреца» (1998) и «Колючая пыль» (1999), сборник прозы главного редактора журнала «В едином строю» Василия Скрипова «Моя страна глухих» (2001).

В 1990-х годах в Киеве было образовано Украинское литературное объединение «Відлуння» («Эхо»).

Первым глухим писателем в США считается Джеймс Нэк (1809–1878), опубликовавший в 1827 сборник стихотворений «Легенда скалы и другие пьесы». Глухой американец Г.-Л. Терри в 12 лет написал свой первый рассказ. К 21 году он написал три книги. В 1960 году Р.-Ф. Панара, Дж.-Х. Макфарлэйн и Т. Дениз издали книгу «Тихая муза: антология поэзии и прозы глухих». Р.-Ф. Панара – поэт, первый глухой профессионал, работавший в Национальном техническом ин-

ституте для глухих (1968), где он основал факультет английского языка, а также Клуб драмы, который сейчас называется Экспериментальный образовательный театр. В 1971 году У. Дж. Мэдсен написал поэму «Ты должен быть глухим, чтобы понимать», переведенную на семь языков. В 1974 году в Галлодетском альманахе был опубликован список, в который вошли более сотни книг, написанных глухими американскими авторами. В 1992 году в издательстве «Галлодет Университи Пресс» вышла антология поэзии и прозы глухих авторов (23 наименования) «Не нужно каменных стен».

Наиболее известный из глухих поэтов – это, пожалуй, *Дэвид Райт*. Он родился в 1920 году в Иоханнесбурге (ЮАР), оглох в 7 лет. В 1934 году он поступил в школу в Нортгемптоне (Великобритания), которая была единственной в то время школой, где глухие могли получить среднее образование. Потом учился в Оксфорде, работал в газете «Санди Таймс». В 1950 году Райт получил Атлантическую премию по литературе. В 1958 и 1960 годах ему вручалась премия Гиннеса по поэзии. Д. Райт был избран членом Королевского литературного общества. В 1969 году была издана его книга «Глухота. Автобиография», которую один из крупнейших поэтов XX века Уистен Хью Оден назвал «чудесной книгой». Университет Лестера избрал Д. Райта Почетным доктором литературы.

## 7.8. Спорт

В 1913 году при Московском обществе глухонемых им. И. К. Арнольда был создан спортивный кружок, который в 1915 году стал спортивным клубом глухонемых. Глухонемые занимались такими видами спорта, как футбол, водный спорт, велосипедный спорт, легкая атлетика, гимнастика и др.

В 1920 году в Москве при главной военной школе физического воспитания трудящихся по инициативе слабослышащего И. С. Иванова и по личному разрешению Н. И. Подвойского был открыт специальный класс для подготовки инструкторов физкультуры из числа глухих. 20 человек стали курсантами этой школы. По окончании школы многие стали инструкторами по спорту и тренерами глухих, они способствовали появлению в Москве, Петрограде, Иваново-Вознесенске и других городах страны первых спортивных кружков.

Несколько позднее большая группа глухих обучалась в Малаховском техникуме физкультуры (Подмосковье).

В 1925 году в Москве состоялся международный шахматный турнир с участием Х. Р. Касабланки и Э. Ласкера. Участник соревнований слобослышащий Борис Верлинский победил самого чемпиона мира Касабланку.

В 1926 году по решению Моссовета и ЦП ВОГ в Москве был открыт Центральный клуб физкультуры глухонемых, в многочисленных секциях которого к 1947 году занималось 540 спортсменов.

Кармалин, глухонемой боксер 1-го разряда, в 1940 году завоевал звание чемпиона Белоруссии, а затем и СССР.

В августе 1960 года был организован Совет по физкультуре и спорту при ЦП ВОГ. В январе 1964 года состоялся первый организационный пленум Всероссийской спортивной федерации глухих. К 1980 году в стране уже было около 50 глухих мастеров спорта СССР.

## 7.9. Религия

В 2001 году храм Петра и Павла при Санкт-Петербургском Императорском училище глухонемых отметил 180-летие своего существования и служения глухим.

Уже в первые годы существования училища глухонемых в Павловске императрица Мария Федоровна заботилась о религиозном просвещении воспитанников, о чем свидетельствуют ее письма аббату Сикару в Париж. В 1816 году Мария Федоровна пожертвовала на содержание училища 256 тыс. рублей. По ее воле в 1817 году у Красного моста было куплено здание, в которое после перестройки в 1820 году переехало училище. В здании архитектор П. С. Павлов устроил домовую церковь, освящение которой состоялось 19 января 1821 года в честь апостола Павла. Запрестольное «Распятие» для нее написал в 1822 году глухонемой художник Степан Сергеев. После пожара в 1840 году новая церковь на третьем этаже в центральной части корпуса на Гороховой улице была освящена в 1844 году. Сюжеты с описанием 12 праздников для иконостаса нарисовал глухонемой учитель рисования Александр Беллер.

Смысл богослужения, порядок служб ученикам объясняли на уроках Закона Божьего и в особых «беседах» (ут-

вержденных в 1859 году) при помощи жестов, дактилологии, письма. Воспитанники читали жестами молитвы утренние, вечерние, перед сном и после сна, перед учением и после.

Протоиерей Александр Братолобов в 1872 году издал «Пantomиму молитв или описание мимических молитвенных знаков с приложением ручной азбуки», в которой изложил опыт перевода на жестовый язык. Он был также автором первого учебника по Закону Божию для глухонемых. Только в конце XX века, когда «чистый устный метод» вытеснил мимический метод, в церкви при училище богослужения перестали сопровождаться жестами. И Закон Божий свелся к формальному заучиванию материала

В Москве в 1991 году по благословению митрополита Ювеналия, митрополита Крутицкого и Коломенского в Успенский храм Новодевичьего монастыря начали приходить неслышающие люди для познания Бога. 31 декабря 1991 года по благославлению Святейшего Патриарха Московского и Всея Руси Алексия II при содействии протоиерея Павла Тропинкина, жестами переводившего для глухих службы в Новодевичьем монастыре, юридически была зарегистрирована первая в мире община глухих и слабослышащих православных христиан.

В 1995 году общине был передан для проведения богослужения храм в Новом Симонове. Там образовался Православный приход глухих, слепоглухих и слабослышащих храма Тихвинской иконы Божией Матери в бывшем Симоновском монастыре. Приход имеет статус Патриаршего подворья (управляется самим Патриархом Московским и Всея Руси) и находится на территории самого древнего монастыря в Москве, основанного в XIV веке при непосредственном участии преподобного Сергия Радонежского. Службы в храме проводятся на жестовом языке. В храме глухие переводят службы слепоглухим прихожанам.

В конце 1998 года в актовом зале Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова Патриарх Алексей II вручил дипломы и памятные подарки выпускникам Свято-Тихоновского богословского института, среди которых было и семеро глухих. Ныне они помогают в богослужении и работе с верующими, а некоторые преподают в школах для детей с нарушением слуха историю религии.

Православные священники считают, что решению проблемы духовной помощи глухим будет способствовать преподавание жестового языка в семинариях для тех людей, которые изъявляют желание работать с глухими. В Польше каждая семинария ежегодно выпускает двух-трех клириков, владеющих жестовым языком, благодаря чему клириков, работающих с глухими, там достаточно, а потому нетрадиционные конфессии имеют в стране слабые позиции, и подавляющее большинство глухих поляков объединяются вокруг католической церкви.

В настоящее время уже в нескольких городах России, Беларуси, Украины глухие получают Благую весть в православных храмах. В Сергиевом Посаде иеросхимонах Зенон учит Закону Божьему слепоглухих детей из находящегося в городе интерната. В Троице-Сергиевом монастыре даже состоялся спектакль, в котором играли слепоглухие, изобразившие на сцене житие преподобного Сергия.

Однако самая большая аудитория верующих глухих в России собрана баптистской церковью: во многих городах баптисты овладевают жестовым языком и создают общины из числа глухих. Большую общину глухих насчитывает и Коре́йская христианская федерация; в Санкт-Петербурге существует крупный центр этой церкви. Эти две церкви считают себя основными религиозными организациями в России, имеющими опыт просветительской работы с глухими людьми. Они проводят семинары и конференции для глухих, делятся методикой работы с начинающими пасторами. Например, в 1998 году в Санкт-Петербурге проходила конференция, собравшая 150 христиан с нарушением слуха из России, США, Средней Азии, Прибалтики.

Активно ведет работу с глухими еще одна община, достаточно распространенная в Беларуси – религиозное объединение Свидетелей Иеговы.

Проблем с переводом нет: молодые люди, никогда ранее не встречавшие глухих, для общения быстро осваивают жесты. Любопытно, что даже в Польше – стране с мощными католическими традициями – ксендзы недооценивают влияние на глухих различных сект и религиозных организаций, которые овладели жестовым языком. Ведь кто из проповед-

ников владеет жестовым языком, тот и собирает вокруг себя неслышащую аудиторию. Миссионеры привлекают глухих подарками: изданиями Нового Завета, красочными религиозными книжками, журналами, а также гуманитарной помощью – продуктами и одеждой. Глухие часто толком не понимают, чем эти религиозные движения отличаются от православия.

В Америке существует большое количество религиозных общин и организаций для глухих. В 1852 году старший сын Т. Х. Галлодета, священник Епископальной церкви, основал для глухих в Нью-Йорке церковь Св. Анны. В 1990-е годы в США насчитывалось множество глухих священников: 45 – в Епископальной церкви, 13 – у баптистов, 6 – у лютеран, 5 – у методистов и др. Англичанка Вера Фунт стала первой в мире глухой женщиной, посвященной в сан дьякона. Она проводит службы в соборе Св. Петра в Лондоне.

Существует Международная ассоциация душепопечительства глухих (председатель Ассоциации – доктор богословия Ван Коотен), под ее эгидой проводятся Международные конференции по душепопечительству глухих и слабослышащих с участием пасторов, священников, активных прихожан из национальных христианских церквей многих стран.

## 8. ЯЗЫКИ ЖЕСТОВ И ЖЕСТОВЫЕ ЯЗЫКИ

Греческий философ Аристотель назвал руки «орудием орудий». Рука состоит из 27 костей и примерно такого же количества мускулов и может выполнять очень тяжелые и очень тонкие работы. Также руки являются весьма выразительным средством, позволяющим передавать даже сложную информацию довольно ограниченным количеством жестов.

Как известно, звуковой язык возник около 30–50 тыс. лет назад. С тех пор словесный язык, или вербальная (лат. *verbalis* – словесный) система коммуникации, – основное средство общения в человеческом обществе. Также существует давно и способ общения людей с помощью невербальных средств – жестов. В наши дни, когда функции словесной речи продолжают расширяться, область применения невербальных знаков довольно значительна и включает использование

графических символов (дорожных знаков, вывесок, указателей и т. д.) и, безусловно, различных жестов.

Коды передачи информации при помощи жестов носят название «знаковые языки». Эти языки условно можно разделить на четыре группы. Наиболее часто встречающимися языками жестов являются *демотические*, которыми каждый из нас пользуется в определенных ситуациях. Существует также большое количество *профессиональных языков*, которыми пользуются аукционеры, водители, операторы кранов, крупье.

Существует множество ситуаций, в которых выражение информации словами либо нежелательно, либо затруднено и даже невозможно. И потому аналогично профессиональным терминам, существующим в профессиях, появляется специальный язык жестов.

Наиболее замысловатыми являются *альтернативные* знаковые языки, которые заменяют речь у некоторых племен австралийских аборигенов и индейцев Северной Америки. И последними являются *первичные* знаковые языки; эти системы используются глухими людьми.

Прежде всего отметим, что жесты довольно широко используются в межличностном общении, составляя его весьма важный невербальный компонент. Например, в официальной обстановке лектор чаще всего прибегает к жестам-указаниям (на какие-либо наглядные пособия) и жестам, выделяющим главное в содержании, способствующим расстановке логических акцентов при непринужденном, неофициальном общении в разговорной речи. Функции жестов сложны и разнообразны, жесты выступают и в роли самостоятельных реплик.

Особая область применения жестов – это искусство (пантомима, опера, драма, танец и др.) Такая условная жестовая система понятна всем зрителям и позволяет передавать содержание сложных литературных произведений. Но все они являются системой выразительных средств и имеют раз и навсегда установленные значение и форму. Они не являются самостоятельной системой общения с публикой – они всегда только составная часть языка искусства.

А вот жесты, применяемые, например, на транспорте, в армии, в спорте – это самостоятельные невербальные системы общения, хотя и не такие сложные.

Помимо систем, имеющих сравнительно узкие коммуникативные функции, существуют более универсальные по назначению и сложные по строению жестовые системы. Это жестовые системы общения некоторых племен североамериканских индейцев и австралийцев, членов ряда монашеских орденов (например, обет молчания) и, разумеется, дактильная и жестовая речь глухих.

Итак, все кинетические системы, о которых шла речь, различаются по структуре (составу, принципам устройства, уровню «коммуникативной самостоятельности») и функциям (сфера и частота использования).

Теперь перейдем к дактильной речи глухих. Дактильная речь – это особая кинетическая система. Движения рук (жесты) в данном случае обозначают не сами явления окружающего мира (как в искусстве, пантомиме и т. д.), а *буквы алфавитов* национальных языков. Но ведь буквы сами служат для называния этих явлений, так как они являются элементами слов (единиц письменной речи). Следовательно, по структуре дактильная речь – это речь при помощи жестовых обозначений букв, иначе говоря, обозначение обозначений. Используя набор двигательных знаков, говорящий следует грамматике словесного языка (русского, белорусского, французского и др.). Таким образом, дактильная речь – своеобразная кинетическая система словесной речи, вербальной коммуникации. Функции дактильной речи довольно широки: дактилология применяется в общении слышащих и глухих, а также принимает участие в межличностной коммуникации глухих, осуществляемой главным образом при помощи жестовой речи.

Система жестового общения глухих имеет сложную структуру, включает две разновидности жестовой речи: *национальную* и *калькирующую*. Национальная жестовая речь – это общение при помощи средств национального жестового языка – самобытной лингвистической системы, обладающей своеобразной лексикой, грамматикой и т. д. Калькирующая жестовая речь – калькирует лингвистическую структуру словесного языка. Калькирующая жестовая речь – вторичная знаковая система, которая усваивается на базе и в процессе изучения глухим ребенком словесной речи. Жесты здесь яв-

ляются эквивалентами слов, а порядок их следования такой же, как в обычном предложении.

Главное, что объединяет эти системы, — это способ передачи и восприятия информации, где в качестве основной смысловой единицы служит жест — кинетический акт, в котором участвуют в первую очередь руки. Двигательная природа жеста и его визуальное восприятие обуславливают такие особенности жестовых языков, как возможность определенным образом расположить жест в пространстве (ближе, дальше, правее, левее и т. д.), исполнить одновременно два жеста двумя руками и т. д. Такие высказывания широко распространены в жестовой речи глухих. К примеру, сообщая, что чашка находится на столе, глухой рассказчик левой рукой выполняет жест СТОЛ, а правой — ЧАШКА. Руки располагаются таким образом, что собеседник, воспринимающий информацию визуально, получает все сведения о пространственном положении предметов. Понятно, что в словесном языке такой способ — одновременное произнесение двух слов — совершенно невозможен.

Общность двигательной-визуальной субстанции жестовых систем общения — одна из причин наличия в некоторых из них одинаковых или похожих жестов (например, таких, как жест ДОМ в русском и американском жестовом языке глухих и в системе жестового общения индейцев). Руки при исполнении каждого из них располагаются в пространстве таким образом, что как бы моделируют крышу дома, которая чаще всего устроена примерно одинаково.

Именно поэтому одинаковые жесты встречаются в национальных жестовых языках глухих. В грамматике национальных жестовых языков также выявлены некоторые общие закономерности (универсалии). Но не надо думать, что жестовая речь глухих вообще универсальная система. Лингвистические исследования, широко развернувшиеся в наши дни во многих научных центрах Европы и Америки, показали, что жестовые языки глухих разных стран отличаются своеобразием лексики и грамматического строя.

Помимо национальных жестовых систем существует международный язык жестов, называемый *жестуно*. Это своего рода жестовый эсперанто (правда, в отличие от эсперанто для

жестуно не создана собственная грамматика). Перед создателями стояла задача обеспечить общение между глухими при проведении мероприятий, организуемых ВФГ (съездов, симпозиумов, состязаний неслышащих спортсменов и др.). Иначе на подобных встречах необходим многоступенчатый перевод, что затрудняет и замедляет общение. В связи с этим международным комитетом, состоящим из представителей нескольких стран, был отобран и опубликован словарь, включающий около 1500 жестов, сгруппированных по темам: люди, межличностные отношения, юстиция, природа и т. д. Жесты, вошедшие в международный лексический фонд, в основном отобраны из национальных жестов, частично, вновь сконструированы членами комиссии. Однако существенным недостатком жестуно является отсутствие грамматики. Глухие выстраивают жесты или по законам национального языка, или следуя грамматике английского языка. И в том и в другом случае коммуникация между глухими из разных стран затруднена.

В настоящее время на международных форумах глухих используется система общения, получившая название международный жестовый язык. На международном жестовом языке выступают глухие докладчики, на нем осуществляется перевод всех устных выступлений. На этом языке делегаты ведут и неофициальные беседы. Недоразумений, как правило, не возникает. Международный жестовый язык работает следующим образом: собеседники частично заимствуют жесты из жестуно, частично используют изобразительные движения, естественные жесты, пантомиму. А вот грамматика ее основана на морфологических и синтаксических универсалиях общих для многих национальных жестовых языков. Это удивительное явление науке еще предстоит разгадать.

## **9. ДАКТИЛОЛОГИЯ**

### **9.1. Из истории развития взглядов на дактолологию**

Дактилология – это ручной алфавит, используемый при общении. Он позволяет организовать общение, так как дактилемы являются основой дактильной речи.

Попытки установить время и место появления дактилологии не дали убедительных результатов, но позволили собрать обширный материал о развитии и использовании дактилологии как средства общения не только глухими, но и слышащими в различные исторические периоды.

Многие полагали, что изобрели ее монахи, принявшие на себя обет молчания. Потребности общения побуждали их найти для этого какие-то средства, и они обращались к переводу звукового языка на пальцевый.

Как средство обучения и общения лиц с недостатками слуха дактилология возникла в эпоху Возрождения.

Теоретическое обоснование использования дактилологии связывают с именем выдающегося итальянского философа, математика, врача Д. Кардано (1501–1576) – автора большого труда «*Rapalipromena*», в шести книгах которого изложены основы воспитания и обучения глухонемых детей.

В XVI веке в Италии вышла книга Росселино «Искусство запоминания» с описанием ручной азбуки:

- комбинированной, где одни буквы обозначались указанием на части тела, а другие – движением пальцев;
- одноручной, в которой отдельные конфигурации пальцев близки современным дактилемам.

В Испании дактилология была известна и употреблялась служителями культа, давшими обет молчания. Педро Понсе де Лион (1520–1584) – первый учитель глухонемых – использовал пальцевые знаки для обучения грамоте. Его считают создателем испанского одноручного дактильного алфавита.

В XVIII веке дактилология стала применяться во Франции. Здесь первым известным сурдопедагогом был Родригес Перейра (1715–1780). Он приспособил ручную испанскую азбуку к французской орфографии.

Во второй половине XVIII века во Франции Шарлем Мишелем Делепе (1712–1789) было положено начало школьному обучению глухонемых и разработан мимический метод. Считая жестомимическую речь естественным и универсальным способом общения глухих, он обратился к дактилологии для расширения фонда жестовых знаков, совершенствования жестовой коммуникации с целью развития познавательных способностей своих учеников, овладения ими французским

языком в форме письменной речи. Вслед за Делезе его ученик и последователь Р. А. Сикар (1742–1822), стремившийся усовершенствовать жесто-мимическую речь путем введения в нее элементов грамматики, использовал дактилологию для перевода жестовых знаков, обозначающих грамматические категории.

В этот же период (XVII–XVIII века) ручная азбука для обучения глухонемых начала применяться и в Великобритании, где она получила многоплановое развитие.

После Д. Бульвера, описавшего несколько вариантов двуручной пальцевой азбуки для английского языка, необходимость ее применения глухонемыми обосновали Д. Уоллис и Д. Дельгарно. Дактилология Уоллиса для настоящего времени применяется в Великобритании, а также в Австрии.

Почти одновременно с Уоллисом Дельгарно («Дактилология глухих», 1680) изобрел свою одноручную пальцевую азбуку, которая по способу образования отличалась от всех ранее известных: итальянской, испанской, французской и английской. Дельгарно обозначил дактилемы не по принципу их сходства с буквами, а по размещению на кисти руки, то есть дактилемы изображались касанием указательного пальца одной руки, определенной точки ладони другой руки. Ладонный алфавит размещался на кисти руки следующим образом: гласные – на кончиках пальцев, согласные – на фалангах и ладони – в алфавитном порядке.

Несколько позднее Ла Фин составил комбинированную дактильную азбуку по конативному и мнемоническому принципу: гласные указывались на кончиках пальцев, согласные – на частях тела (*A* – указание на кончик пальца, *B* – на бровь, *C* – на щеку, *D* – на ухо и т. д.).

Помимо того, среди английских глухих в XVIII веке получила распространение также одноручная дактилология, где пальцевые знаки соответствовали очертаниям букв – на основе латинского алфавита.

В Великобритании и теперь пользуются одноручной и двуручной пальцевой азбукой, в том числе и ладонной. Ладонная азбука известна и распространена также и в США.

В XIX веке в Мадриде вышла книга Джоана Пабло Бонета «О природе звуков и искусстве научить глухого говорить» –

методическое руководство по индивидуальному обучению тех, кто не слышит. Это было первое иллюстрированное издание дактилологии. С некоторыми уточнениями (для большего соответствия системы дактильных знаков письму) она и теперь широко применяется в различных странах Европы и Америки.

В начале XIX века дактильной речью стали пользоваться на американском континенте. Впервые в США ее начали применять Т. Х. Галлодет и глухой учитель Л. Клерк, прошедшие подготовку в Парижском институте глухонемых.

В России знаковая система общения глухих начала применяться с XVIII века Великий русский просветитель и демократ А. Н. Радищев, а затем известные сурдопедагоги В. И. Флери, Г. А. Гурцев, И. Я. Селезнев и другие построили свою, собственную систему формирования средств общения глухих.

Русская система воспитания и развития речи исходила из природных данных глухих и потребностей социальной среды – возможностей ручной коммуникации и необходимости обучения словесной речи. А. Н. Радищев как последовательный материалист определил пути формирования мышления и речи глухонемых, указав, что они могут «говорить телодвижениями», будут иметь «речь, не гласом произнесенную, но зримую» и способны «сообщать друг другу свои мысли». Более того, характеризуя их коммуникативную способность, А. Н. Радищев писал: «Глухие, а потому и немые, объясняются знаками, и мысли свои заключают в знаках, подлежащих зрению», и при этом подчеркивал, что рука была проводником к разуму. В своих трудах А. Н. Радищев определил природу глухоты, способности глухонемых к обучению, особенности их коммуникации, что явилось теоретическим обоснованием применения ручной азбуки. Крупнейшие сурдопедагоги России первой половины XIX века успешно внедряли ее в практику специального обучения.

В. И. Флери (1800–1856), высказываясь в пользу дактилологии, писал: «Таким образом, четыре разные найдутся в наших руках средства для справки и выправления: самый предмет, рисунок, письмо, знак. К ним немедленно надобно присовокупить пятое, то есть ручное образование стихии слов, иначе называемое дактилологией». Русский дактиль-

ный алфавит был опубликован в книге В. И. Флери «Глухонемые» (1835).

Русская дактилология, близкая к современной, была опубликована Г. А. Гурцевым в 1838 году в книге «Энциклопедический курс методических и практических уроков, составленный из кратких назидательных фраз, приспособленных к мимическому языку, относящихся к человеку, житейским нуждам, познаниям и ко всем обязанностям его в обществе; для обоего пола глухонемых детей, воспитывающихся в Санкт-Петербургском императорском училище глухонемых, в особенности, и для говорящих детей вообще, начинающих учиться отечественному письменному языку».

В современном мире в различных странах на основе алфавитов национальных языков применяются многообразные дактильные системы. Общее число их неизвестно, так как они не систематизированы. Первое и наиболее полное собрание дактильных алфавитов несколько лет назад сделано в США Д. Кармелем. В сборнике опубликованы таблицы 61 ручной азбуки национальных языков Аргентины, Австралии, Бельгии, Дании и других стран. В этот сборник вошла русская дактилология, но не вошли грузинская, армянская, литовская, украинская и другие, используемые в странах бывшего СССР.

## 9.2. Классификация дактильных систем

Система дактильных знаков ведет свою родословную от письма: пальцевая азбука адекватна алфавиту национального языка. В ряде республик бывшего Советского Союза распространена дактилология, имеющая в своей основе письмо русского алфавита, в прибалтийских государствах: Латвии, Литве, Эстонии – латинского алфавита. Основная причина распространения русской дактилологии заключена в том, что русский язык фактически является средством межнационального общения многих народов.

Рассмотрим в общих чертах построение схемы всех известных в мире дактильных систем по принципу их различия и общности. Назовем эту схему типологической, так как она показывает тип каждой пальцевой азбуки, ее особенности в зависимости от различительных признаков. К их числу сле-

дует отнести наиболее существенные: состав, способ образования, принцип обозначения.

Итак, *по составу* дактилология может быть одноручной, двуручной, комбинированной (одни дактилемы показываются обеими руками, другие – одной).

*По способу образования* дактильные знаки делятся на указательные, копирующие и вариантыные. Указательные включают в себя ладонные и мнемонические – по первой букве названия частей тела и пространственные – по направлению пальцев, движению кисти руки. Копирующие – имитация букв письменного алфавита. Вариантные – сочетание указательных и имитирующих.

*По принципу обозначения* дактилемы делятся на буквенные, слоговые и совмещенные (буквенно-слоговые).

Если систематизировать пальцевые знаки различных дактильных систем современного мира, то окажется, что большинство дактилем являются общераспространенными.

Это положение было использовано при разработке унифицированной пальцевой азбуки для общения в рамках Всемирной федерации глухих. Официальные языки ВФГ – английский и французский, имеют латинскую письменность. Именно поэтому для международной пальцевой азбуки за основу был принят латинский алфавит и соответственно дактильные знаки, употребляемые в большинстве стран Европы и Америки. С 1963 года эта дактильная система вместе с жестовой речью служит средством коммуникации на всех международных форумах ВФГ (конгрессах, конференциях, симпозиумах). Для слепоглухих также принята Международная стандартная ручная азбука. Она имеет 26 знаков латинского алфавита и передается путем их начертания кончиком указательного пальца на ладони слепоглухого. Для удобства пользования дактилологией число элементов буквы сведено к минимуму: только одна буква Е изображается четырьмя линиями, две буквы F, H – тремя линиями, десять букв показываются двумя линиями, тринадцать – одной. Прямой указательный палец (свой или слепоглухого) используется как карандаш, но пишут им буквы не в строчку, а по всей поверхности ладони, чем достигается хорошее взаимопонимание.

### 9.3. Дактилология как знаковая система

Лица с нарушением слуха испытывают значительные трудности овладения звуковым строем языка, навыками произношения и чтения по губам. Поэтому устная речь для них должна иметь своего видимого «двойника». Так как зрение является ведущим анализатором в жизни глухих, таким двойником стала дактильная речь.

Термин «дактилология» происходит от греч. *dactilos* – палец и *logos* – слово. Термин отражает специфику данного средства общения: буквы и слова обозначаются пальцами. Дактилология – это система пальцевых знаков, каждый из которых соответствует определенной букве алфавита (рисунок 3). Дактильная речь – это коммуникация с помощью пальцевых знаков, дактилологии.

В русской пальцевой азбуке 33 дактильных знака, то есть столько, сколько букв в русском алфавите. Каждая дактилема соответствует графеме. Это обозначение в русской дактилологии передается двумя способами: конфигурацией пальцев и движением кисти руки. Большинство букв (25) изображаются только конфигурацией пальцев: А, Б, В, Г, Е, Ж, И, К, Л, М, Н, О, П, Р, С, Т, У, Ф, Х, Ч, Ш, Ы, Э, Ю, Я.

Другие (8) – сочетанием конфигурации и движения: Д, Ё, З, Й, Ц, Щ, Ъ, Ь. Необходимость движения обуславливается, в основном, одинаковой конфигурацией дактильных знаков: Д–Ц, Е–Ё, И–Й, Ш–Щ.

Для изображения 33 букв русского алфавита имеется всего 25 различных конфигураций пальцев, из них 20 только для одной буквы: А, Б, В, Ж, З, К, Л, Н, О, Р, С, М, У, Ф, Х, Ч, Ы, Э, Ю, Я. Для остальных 13 букв используется пять подобных конфигураций пальцев: Г–Ъ–Ь, Д–П–Ц, Е–Ё, И–Й, Т–Ш–Щ. Различие таких дактильных знаков заключается в направлении пальцев или движении. Например, М – пальцы направлены вниз; Ш и Щ – пальцы направлены вверх, Ш обозначается только конфигурацией, а Щ – конфигурацией и движением кисти руки вниз.

У одних дактильных знаков сходство является достаточно полным (А, Г, Е, Ё, Л, М, О, С, Т, Ц, Ш, Э), другие сохраняют очертания букв частично (Б, И, Й, К, У, Ф, Х, Ю),

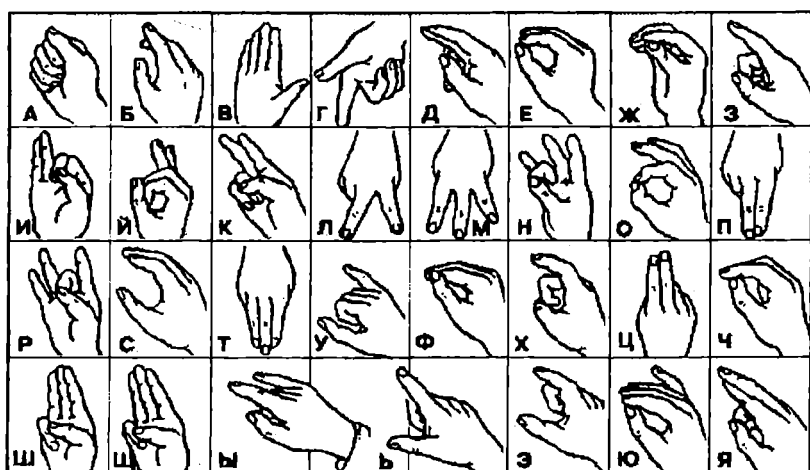


Рисунок 3 – Пальцевая азбука – дактилология.

остальные дактилемы обозначают отдельные элементы букв (В, Ж, Н, Р, Ч, Ъ, Ы, Я) или описывают их (Д, З).

Обозначение всех пунктуационных знаков (точки, тире, дефиса, вопросительного и восклицательного знаков, скобок) осуществляется одним указательным пальцем, который в движении воспроизводит их начертание. Из всей орфографии, строго регламентирующей дактильную речь, практически не обозначаются при дактилировании только прописные буквы и перенос, что обусловлено назначением дактильной речи, – исполнять функцию устной речи.

Дактильная речь возникла на буквенной орфографической основе. По способу воспроизведения, количеству составляющих элементов дактильная форма речи соответствует письменной, а по функции она аналогична устной речи и служит средством обучения и общения лиц с нарушением слуха (см. таблицу).

В истории сурдопедагогики дактильную речь ставили рядом с жестовой речью. Однако между ними нет ничего общего, кроме использования одного и того же органа – руки. Жестовая речь представляет собой систему ручных знаков, возникших на базе конкретных образов и указывающих или

Таблица – Сравнительная характеристика разных видов речи

| Признак                      | Вид речи |            |        |            |
|------------------------------|----------|------------|--------|------------|
|                              | жестовая | письменная | устная | дактильная |
| Используется:                |          |            |        |            |
| – в непосредственном общении | +        |            | +      | +          |
| – для отсроченной передачи   |          | +          |        |            |
| Состоит из:                  |          |            |        |            |
| – букв                       |          | +          |        | +          |
| – звуков                     |          |            | +      |            |
| – жестов                     | +        |            |        |            |
| Воспринимается:              |          |            |        |            |
| – на слух                    |          |            | +      |            |
| – зрительно                  | +        | +          |        | +          |
| Продуцируется:               |          |            |        |            |
| – голосовым аппаратом        |          |            | +      |            |
| – рукой                      | +        | +          |        | +          |
| Единица речи:                |          |            |        |            |
| – жест                       | +        |            |        |            |
| – слово                      |          | +          | +      | +          |

изображающих непосредственно предметы, действия, признаки, качества, числа и даже целые ситуации. В отличие от этого, в дактильной речи определенные положения пальцев обозначают буквы, из которых складываются слова и предложения.

Сравнивая письменную речь и дактильную речь, В. И. Флери называл дактильную речь копией первой и указывал на неудобства постоянного общения посредством письменной речи: «Единственный упрек, который мы вправе сделать письму, состоит в том, что оно слишком медленно и что нельзя иметь в руке ежеминутно перо или карандаш». Неудобство письма, по мнению В. И. Флери, «повлекает заменить его при случае скорейшим, если можно, средством».

Дактилемы (алфавит) воспроизводятся рукой и воспринимаются зрением, поэтому полностью отражают специфику коммуникации лиц с нарушением слуха и имеют для них преимущественно в доступности и удобстве. Дактильная знаковая система выполняет те же функции, что и алфавит словесного языка для нормально слышащих людей: обеспечивает прием и передачу информации.

Необходимо помнить, что дактильной речью могут пользоваться лица с нарушением слуха, которые владеют словесным языком. Для объяснения значения слова дактильная речь не пригодна, так как значение слова, представленное дактилемами (ручным алфавитом) соответствует слову представленному алфавитом словесного языка, только в иной кодовой системе. Если ребенок или взрослый человек с нарушением слуха знает значение слова, ему дактильный вариант не нужен. Если значение слова вызывает затруднения для понимания - дактильный вариант не поможет понять его значение.

Следует также понимать, какие дополнительные функции выполняет дактильная речь и в каких случаях лица с нарушениями слуха пользуются такой речью:

а) дактилология является опорой при воспроизведении и восприятии устной речи в период **усвоения буквенного и фонетического состава слова**, при введении новых слов в речь;

б) дактилированием для контроля глухие пользуются в письменной и устной речи, в наиболее трудных для них случаях воспроизведения слов, значение которых им известно;

в) использование дактилологии облегчает чтение с губ. Глухой человек «видит» речь и считывает с губ в соответствии со своими индивидуальными возможностями;

г) сопровождение устной речи дактильной позволяет восстановить неизбежно возникающие «разрывы» в предложении, обусловленные различными причинами. В том числе нечеткой артикуляцией, сходными движениями артикуляционного аппарата, при произнесении звуков, общей сложностью процесса чтения по губам;

д) дактилирование используется в жестовом общении для обозначения предлогов, окончаний слов, имен собственных, некоторых терминов.

---

## Заключение

Не одно столетие ученые, представляющие различные области знаний, совместно с педагогическим сообществом пытаются найти путь социализации человека с нарушенным слухом, чтобы он мог войти в вербальный мир наравне с нормально слышащими.

Жизнь показала, что практически это невыполнимо. И проблема, на наш взгляд, кроется в том, что с момента наступления нарушения слуха ребенок практически теряет связь с вербальным миром. И какие бы усилия не прикладывали родители и педагоги у ребенка, потерявшего полноценный слух, «услышать», чтобы «понять» этот мир, нет никакой возможности. И общение с таким ребенком по количеству и качеству необходимой для его возраста и развития лексики имеет сильно ограниченный характер. Это пагубно влияет на общее психическое развитие ребенка. Каждый час, каждый день жизни все больше отдаляет его по развитию от сверстников и от вербального мира в целом. Но жить ему предстоит в этом мире, общем для всех людей дома.

Увидев человека на костылях, никому не придет в голову, сказать: «Брось костыли и ходи как все, поверь, тебе так будет лучше. Ты будешь одним из нас». Проблема этого человека на поверхности, она сразу бросается в глаза, и мы понимаем это, поэтому не предлагаем то, что реально невыполнимо.

Глухота, коварный недуг. Мы не видим его. Возможно, поэтому так трудно осознать всю сложность бытия такого человека, не зависимо от его возраста.

Исследования физиологии головного мозга и детской психологии показали, что главным в развитии умственных способностей ребенка является его личный опыт познания именно в первые три года жизни. Этот неоспоримый факт применим почему-то к нормально слышащим детям. Что касается детей с нарушением слуха, то их, оказывается, можно начинать развивать и с 3 и после 3 лет. Затем констатируются нарушения всех психических процессов в его развитии. Фиксируется сам факт нарушения слуха, выносится вердикт – инвалид с детства. Затем ждем, когда он подрастет, и начинаем исполнять по своему усмотрению законы, защищающие права инвалидов.

Для того, чтобы решить проблему лиц с нарушением слуха, обеспечить им возможность занять достойную нишу в социальной структуре общества, не требуется больших финансовых затрат. Просто нужно обеспечить доступность всей необходимой информации для лиц с нарушением слуха на всех возрастных этапах развития, чтобы вхождение в вербальный мир было реально обеспечено осознанием того, что делать это надо не после трех лет, а с момента установления нарушения слуха.

Чтобы легче было осознать проблемы лиц с нарушением слуха, попробуйте почувствовать на себе, что такое нарушенный слух. Включите телевизор и уберите звук. Вы чувствуете себя комфортно? Как долго вы смогли смотреть телевизор без звука и что поняли? Имея богатый социальный опыт, Вы можете понять информацию без звукового сопровождения? Почему мы заставляем тех, у кого нарушенный слух, столетиями доказывать слышащим, что их возможность воспринимать и чувствовать себя комфортно в вербальном мире лежит через визуально-пространственный – жестовый язык?

---

## Литература

1. *Dimskis, L.* New approach to sign language training for teachers of the Deaf / Deaf Children and Bilingual Education / L. Dimskis. – Moscow : Zagrey, 1998. – P. 36–39.
2. Антология глухих поэтов России XX века. Стихи / сост. И. Исаев. – М. : Загрой, 2000. – 258 с.
3. Астапов, В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии / В. М. Астапов. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.
4. Базоев, В. З. Человек в мире тишины / В. З. Базоев, В. А. Паленный. – М. : ИКЦ «Академкнига», 2002 – 815 с. : ил.
5. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
6. Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб. пособие / Т. В. Варенова. – Минск : Асар, 2003. – 288 с.
7. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский ; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова ; авт. коммент. М. А. Степанова. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.
8. Выготский, Л. С. К вопросу о речевом развитии и воспитании глухонемого ребенка : собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 5.
9. В одном строю. Центральное правление Белорусского общества глухих / сост. Малевич Д. П. – Минск : Полымя, 1968.
10. Голос тишины / авт.-сост. В. А. Тишков. – Гомель : Сож, 2007. – 112 с.
11. Димскис, Л. С. Изучаем жестовый язык : учеб. пособие для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Л. С. Димскис. – М. : Академия, 2002. – 128 с.
12. Димскис, Л. С. Билингвистический подход : необходимость и реальность / Л. С. Димскис // Дэфекталогія. – 1996. – Вып. 5. – С. 32–38.
13. Димскис, Л. С. Письменная система жестового языка // Дэфекталогія. – 1998. – Вып. 3. – С. 56–74.
14. Димскис, Л. С. Методическое пособие по жестовому языку для учителей 1–4 классов школ для детей с нарушенным слухом / Л. С. Димскис. – Минск : НИО РБ, 1999. – 86 с.
15. Димскис, Л. С. Пропедевтика изучения письменной системы жестового языка / Л. С. Димскис // Дэфекталогія. – 2003. – № 2. – С. 9–21.
16. Димскис, Л. С. Дактильная речь : пособие для педагогов специальных образовательных учреждений для детей с нарушением слуха / Л. С. Димскис. – Минск : НИО, 2001. – 75 с.
17. Димскис, Л. С. Билингвистическое образование глухих детей / Л. С. Димскис // Дэфекталогія. – 2001. – Вып. 2. – С. 15–29.

18. Димскис, Л. С. Они видят то, что мы слышим / Л. С. Димскис // Настаўніцкая газета. – 2003. – 19 апр.
19. Димскис, Л. С. Русско-белорусский словарь жестового языка / ЦП ОО «БелОБ». ; Л. С. Димскис. – Минск : Равноденствие, 2006.
20. Димскис, Л. С. Возможности выпускников с нарушением слуха в получении профессионального образования / Л. С. Димскис // Специальная адукацыя. – 2009. – № 1. – С. 29–37.
21. Димскис, Л. С. Невербальные средства коммуникации, их место и роль в профессиональной подготовке специалиста по социальной работе / Л. С. Димскис // Образовательный стандарт по социальной работе: методическая обеспеченность, перспективы развития специальности : материалы Республик. науч.-практ. конф., Минск, 20 апр. 2010 г. / Государств. ин-т управл. и соц. технол. БГУ. – Минск, 2010. – С. 39–40.
22. Жизнь в мире молчаливых: хронология событий / сост. Л. И. Соколовская. – Витебск : Вит. обл. тип., 2006. – 87 с.
23. Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. Л. Зайцева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с. – (Коррекционная педагогика).
24. Зайцева, Г. Л. Жест и слово : науч. и метод. ст. / Г. Л. Зайцева. – М., 2006.
25. Зайцева, Г. Л. Зачем учить глухих детей жестовой речи? / Г. Л. Зайцева // Дефектология. – 1995. – № 2.
26. Зайцева, Г. Л. Словесно-жестовое двуязычие глухих / Г. Л. Зайцева // Дефектология. – 1992. – № 4. – С. 5–11.
27. Зримая музыка цвета. Глухие художники России : альбом / сост. В. К. Карелов, Я. Б. Пичугин. – М., 2006.
28. Зыков, С. А. Проблемы сурдопедагогики / С. А. Зыков ; сост. и авт. библиогр. Т. С. Зыкова, М. А. Зыкова. – М. : Загрей, 1997. – 232 с.
29. Ильменский, А. Статистический очерк о глухонемых в России / А. Ильменский. – СПб., 1906.
30. Кастаньский ключ : стихи, эссе. К 200-летию А. С. Пушкина. – М. : Загрей, 1999. – 90 с.
31. Камертон : сб. стихов / сост. : Н. Новосельнова, И. Исаева. – М. : Моск. рабочий, 1975.
32. Лингвистические права глухих : материалы Международной конференции «Лингвистические права глухих: государственная поддержка, изучение и применение жестового языка / сост. А. А. Комарова, Н. А. Чаушян. – М., 2008.
33. Леонгард, Э. И. Я не хочу молчать! Из опыта работы / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Е. А. Иванова. – М. : Просвещение, 1990. – 112 с.
34. Лига, М. Б. Качество жизни как основа социальной безопасности / М. Б. Лига ; под ред. проф. М. В. Константинова. – М. : Гардарики, 2006. – 223 с.
35. Медико-социальная экспертиза и реабилитация : сб. науч. ст. / под ред. В. Б. Смычка. – Минск : 2001. – 218 с. – Вып. 3. – Ч. I.

36. Методические подходы к оценке ограничений жизнедеятельности и к составлению программ медико-социальной реабилитации больных с последствиями заболеваний органа слуха : метод. рекомендации / Нодеева Н. А. [и др]. – Минск : МЗРБ, 2000.
37. Метод компьютерной организации двусторонней связи с людьми, страдающими тяжелой патологией слуха / Л. С. Димский [и др] // Специальная аудиация. – 2008. – № 1. – С. 48–51.
38. Никитин, А. С. Страницы истории / А. С. Никитин. – Минск : Экспресс Принт, 2006. – 102 с.
39. Ныров, Н. П. Долгий свет любви : сб. стихов / Н. П. Ныров, Г. С. Швецов. – К. : Украинское общество глухих, 2004. – 144 с.
40. О психическом развитии глухих и нормально слышащих детей: (Сравнительный анализ) / под общ. ред. И. М. Соловьевой. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, Научно-исследовательский институт дефектологии, 1962. – 372 с.
41. Петшак, В. Исследование эмоциональных отношений глухих школьников к членам семьи / В. Петшак // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 18–24.
42. Пиз, А. Язык телодвижений : пер. с англ. / А. Пиз. – Н. Новгород : Ай Кью, 1992.
43. Саламатина, И. В. Синдром Ушера и наши дети. Родителям детей с нарушением слуха, педагогам и социальным работникам / И. В. Саламатина. – М. : Академия исследований культуры, 2011. – 112 с.
44. Саламатина, И. В. Организация деятельности среды, формирующей личностное общение слепоглухих со слышащими и видящими людьми : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Саламатина. – М. : 2002. – 26 с.
45. Собкин, В. С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. Эмпирическое исследование / В. С. Собкин. – М. : Полиграфсервис, 1997. – 94 с.
46. Современные аспекты жестового языка : сб. ст. / сост. А. А. Комарова. – М., 2006.
47. Страницы нашей биографии / сост. А. И. Белошева. – Минск : Беларусь, 1981. – 110 с.
48. Судьбы, опаленные войной (глухие Второй мировой войны) / И. А. Баранов [и др] ; редкол.: В. Н. Рухледев [и др]. – М., 2006. – 300 с.
49. Флери, В. И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и способам образования, самым свойственным их природе / В. И. Флери. – СПб., 1935. – 410 с.
50. Флери, В. И. Язык мимический. О природной пантомиме : хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России / В. И. Флери. – М. : Учпедгиз, 1949.
51. Фоли, Дж. Энциклопедия знаков и символов / Дж. Фоли. – М. : Вече : АСТ, 1996. – 432 с.
52. Цукерман, И. В. Глухота и проблема общения : учеб.-метод. пособие / И. В. Цукерман. – Л. : ЛВЦ ВОГ, 1980. – 62 с.

Учебное издание

**Димскис** Лидия Сергеевна

## **ОСНОВЫ СУРДОПЕРЕВОДА**

Пособие

Ответственный за выпуск *А. М. Змушко*

Подписано в печать 12.12.2019. Формат 60х84 1/16. Бумага офсетная.  
Ризография. Усл. печ. л. 9,3. Уч.-изд. л. 3,75. Тираж 50 экз. Заказ 651.

Выпущено по заказу ГУО «Республиканский институт  
повышения квалификации и переподготовки работников  
Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь».

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования «Минский государственный ПТК полиграфии».

Свидетельство о государственной регистрации издателя,  
изготовителя и распространителя печатных изданий  
№ 1/129 от 27.12.2013, № 2/32 от 23.12.2013.

Ул. В. Хоружей, 7, 220005, г. Минск.