

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗА МИРА У СЛЕПОГЛУХОНЕМЫХ ЛИЦ

Рассмотрены особенности постижения мира у лиц с сочетанными нарушениями зрения и слуха и сохранным интеллектом. Показано, что при создании обществом определенных условий слепоглухонемые лица способны достичь довольно высокого уровня сознания и самосознания.

Образ мира понимается как «субъективное эмоционально-когнитивное образование, являющееся носителем индивидуального видения (в широком смысле) реальности, а следовательно, и взаимодействия с ней» [1. С. 52]. Образ мира строится субъектом «на основании извлекаемой из среды сенсорной информации и ее последующей когнитивной обработки» [1. С. 52]. Поэтому тяжелые нарушения зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, а также нарушения интеллектуального развития являются дополнительными препятствиями для формирования адекватного образа мира.

Стоит отметить, что «в английском языке существует терминологическое разведение понятий образа как картинки и образа как модели (*image – representation*)» [1. С. 52]. Постепенно и в русский научный язык вошло понятие *репрезентация*. «Повседневное значение репрезентации состоит в том, что она „презентирует“ в акте сознания некий реальный, внешний и все же представленный в мышлении, языке и образе иначе, чем в его реальности и материальности, объект. Репрезентация есть в этом смысле замещение» [2. С. 84]. «Слово „репрезентация“ означает „представленность“, „изображение“, „отображение одного в другом или на другое“, т. е. речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и себя. Когнитивные (ментальные) структуры – это не копии образов, а обобщенно-абстрактные репрезентации схемы, включающие не только возможность получения знаний, но и способ их получения» [3. С. 108].

Одним из аспектов анализа ментальной репрезентации как раз и являются способы кодирования информации, т. е. «субъективные средства, с помощью которых индивид представляет (отображает) в своем опыте окружающий мир и которые он использует в целях организации этого опыта для будущего поведения» [3. С. 108]. Ученными были предложены различные системы способов кодирования информации например действенный, образный и символический способы репрезентации (Дж. Брунер), словесная и образная

системы репрезентации (А. Пайвио). Согласно Л. М. Веккеру, «работу мысли обеспечивают три „языка“ переработки информации: знаково-словесный, образно-пространственный и тактильно-кинестетический» [3. С. 108]. Не вызывает сомнений, что для глухих лиц наибольшее значение (особенно при отсутствии специального обучения) будут иметь образно-пространственный и тактильно-кинестетический «языки», для слепых – знаково-словесный и тактильно-кинестетический, а для слепоглухонемых лиц ведущим «языком» будет тактильно-кинестетический.

Доказано, что в сознании индивида образ ситуации тяготеет к завершенности, целостности. Поэтому при недостатке информации, необходимой для понимания того или иного явления окружающего мира начинает действовать принцип заполнения пробелов, т. е. «потребность „достраивать“ перцептивную ситуацию, вводя в нее актуально отсутствующие, но субъективно необходимые элементы в соответствии с собственным пониманием данной ситуации» [1. С. 53]. Так, ребенок, еще очень многого не понимая в устройстве и закономерностях окружающего мира, придумывает свое объяснение тому или иному явлению, той или иной ситуации. Очевидно, что и у людей с недостатками развития намного чаще возникает необходимость заполнения пробелов. И, как нам представляется, при постоянном ограничении доступа информации люди с недостатками развития могут даже оказаться в ситуации «информационного вакуума», когда им просто нечем заполнить пробел в своих представлениях об окружающем мире, так как в их сознании отсутствуют необходимые для этого образы. В первую очередь это касается людей с глубокими нарушениями зрения и слуха.

У слепоглухонемых детей глубокое нарушение двух основных источников информации о мире: зрения и слуха – приводит к крайне ограниченному познанию окружающего мира – только на основе тактильных, обонятельных, вкусовых ощущений, а также внутренних ощущений своего тела. У такого ребенка в ситуации спонтанного развития (в процессе научения путем одного лишь подражания за окружающими, без специ-

ального обучения) практически не формируются средства общения с окружающими людьми. Поэтому возможности усвоения социального опыта, формирования в сознании образа мира таким ребенком в ситуации спонтанного развития крайне ограничены. Окружающими такой ребенок воспринимается как глубоко умственно отсталый.

Единственное, что возможно в ситуации спонтанного развития, как нам представляется, – это формирование определенных навыков каких-либо несложных видов деятельности (например, ребенок может научиться прясть пряжу), однако значение данных видов деятельности не будет понятно ребенку в том смысле, в каком его принято понимать в обществе. Исключение в той или иной степени составляют, пожалуй, лишь виды деятельности, непосредственно связанные с удовлетворением естественных потребностей ребенка.

Практически все авторы, наблюдавшие и описавшие слепоглухонемых детей до начала специального обучения, характеризуют их как «совершенно беспомощных и лишенных способности человеческого поведения и мышления» [4. С. 67].

Приведем описание детей в случае крайней педагогической запущенности при слепоглухоноте, данное А. В. Ярмоленко: «эти „инертные массы“, „яростные животные“, наблюдаемые со стороны, как бы выключены из жизни отсутствием слуховых и зрительных впечатлений. Неподвижные, безынициативные, они целыми часами не меняют места, а иногда и позы. Они не пользуются осязанием для ориентации в пространстве и для освоения новых объектов. Навыки у них не выработаны – даже процессы еды, раздевания и одевания, удовлетворения простейших физиологических нужд совершаются после внешнего толчка, а без него могут быть отодвинуты во времени до предельного нарастания потребности, после чего следует приступ ярости. У них нет и простейшего стремления к обществу людей, искания их» [4. С. 68].

Согласно наблюдениям И. А. Соколянского, «без специального обучения некоторые слепоглухонемые могут проводить десятки лет в отгороженном углу комнаты, в кровати и т. д., за всю жизнь не научившись ни одному знаку, не научившись ходить, есть и пить по-человечески» [4. С. 68].

По мнению ученых, вся психика педагогически запущенных слепоглухонемых детей «сводится к ощущению простейших органических нужд и к переживанию простого удовольствия от их удовлетворения и неудовольствия. Поведение заменено стереотипной двигательной активностью, позволяющей им тратить энергию»

[4. С. 71]. В целом «слепоглухоноте при неблагоприятных внешних условиях, исключая все обычные формы человеческого общения ребенка с другими людьми, обрекает его на одиночество и полуживотное существование» [4. С. 71].

Между тем, «усилиями лингвистов, психологов и философов было показано, что мысль может быть независимой от речи, а сам процесс мышления может быть и несловесным» [5. С. 181]. Что же, по мнению ученых, представляет из себя несловесное мышление? «Для одних исследователей этот субстрат сознания составляет материал образов восприятия и воображения, извлеченных из памяти, другие выделяют предметно-изобразительные коды в виде натурального языка ситуаций, предметов, изображений» [5. С. 181].

Нам представляется, что слепоглухонемой ребенок все же имеет возможность выработки своеобразной мыслительной деятельности и в ситуации спонтанного развития. Вероятно, у него имеются определенные мыслительные процессы, состоящие из совокупности тактильных, обонятельных, вкусовых образов, а также образов, формирующихся на основе внутренних ощущений собственного тела. Кроме того, мыслительная деятельность слепоглухонемого ребенка в ситуации спонтанного развития проявляется, на наш взгляд, и в том, что, установив определенную связь между действиями окружающих людей и удовлетворением своих естественных потребностей, такой ребенок при помощи самобытных жестов пытается взаимодействовать с окружающими, которые, как правило, его не понимают.

Данные предположения подтверждаются следующими наблюдениями ученых: «...в процессе обучения слепоглухонемой ребенок начинает самостоятельно описывать поступки и действия как свои, так и окружающих его людей, припоминая целые ситуации из своей прошлой жизни (особенно если она протекала в благоприятных условиях) [6. С. 84]. Так, «слепоглухонемая девочка после начала усвоения предложений в системе текстов дактильно и жестами начала разговаривать „вслух“, как бы сама с собой. Так как девочка уже была обучена письму на машинке, ее попросили выражать свои мысли в письменной форме. Получилось так, что содержание своих „сочинений“ девочка только изредка черпала из жизни в лаборатории и клинике, чаще всего она описывала эпизоды из своей прошлой жизни (девочка жила раньше в семье, в сельской местности). То есть грамматическому оформлению (грамматическому строю) девочка училась на учебных текстах, а содержанием высказываний являлись впечатления из ее прошлой жизни в де-

ревне» [6. С. 84]. Таким образом, «в голове ребенка системно укладывалось все то, с чем он вступал в контакт еще до усвоения не только словесной речи, но и жестов как системы выражения своих потребностей» [6. С. 84]. Это наблюдение за слепоглухонемой девочкой в свою очередь подтверждает психолингвистическое положение, согласно которому «содержание будущего высказывания конструируется раньше формы его выражения в речи, а оригинальная мысль оповещает о себе до того, как наступает ее первичное словесное оформление» [7. С. 71].

Изучение психики слепоглухонемых лиц имеют немаловажное значение для психологии не словесного мышления. Так, согласно Н. Т. Абрамовой, полученные в ходе исследования речи и интеллекта у слепоглухонемых детей сведения «продвинули мысль Сеченова о первичности предметного мира по отношению к символизации переработанных впечатлений посредством слова. Анализ предметно-практической деятельности таких детей показал, что в начале они усваивают жестовый и лишь затем словесный язык. Установлено также, что наглядно-действенное мышление выступает не только как определенный этап умственного развития человека, но и как самостоятельный вид мыслительной деятельности, совершенствующийся на протяжении всей жизни индивида. В таком взгляде на саму мысль уже намечился рефлексивный поворот. Дальнейшее продвижение в понимании мышления началось вместе с осознанием суверенного характера самой мысли, с пониманием того, что мысль может быть вовсе и не обращена к „другому“; что в представлении о мысли может содержаться и момент непоследовательности. Возможность смысловых „провалов“ заставила более пристально присмотреться к тому, следует ли считать безоговорочным тезис о чисто логической природе мысли. Ведь очень часто мысль бывает эмоционально насыщенной, алогичной» [7. С. 71].

Известно, что уже Д. Дидро и некоторые другие мыслители прошлого признавали теоретическую возможность обучения слепоглухонемого, но практически эту возможность осуществить долго никто не пытался [4. С. 27].

Большинство специалистов – врачей и педагогов конца XVIII в. – начала XIX в., имевших дело со слепоглухими детьми, считали, что такие дети в силу своего дефекта не способны к развитию и обречены на полную изоляцию. Первое успешное обучение слепоглухонемой девочки Лоры Бриджмент было осуществлено только в конце в 30-х – начале 40-х гг. XIX в. в США под руководством врача и педагога С. Г. Хоува [4].

Вместе с тем, за рубежом и после первых удачных попыток обучения слепоглухонемых «довольно продолжительное время существовало мнение о невозможности развития слепоглухонемых до уровня нормального человека. Успехи обучения тех или других слепоглухонемых объявлялись особыми, выдающимися случаями, объясняемыми сверхгениальностью учеников» [4. С. 28].

В настоящее время наукой уже доказано, что, имея сохранную кору головного мозга, слепоглухонемой ребенок обладает значительными потенциальными возможностями умственного развития. И в ситуации специального обучения у него имеется реальная возможность сформировать на достаточно высоком уровне представления об окружающем мире, высшие духовные потребности, интересы, ценности, ценностные ориентации, цели. Для слепоглухонемого доступно позиционирование себя как самостоятельной личности, способной к дальнейшему самосовершенствованию на основе своей внутренней активности. Особенно велики эти возможности у детей и подростков с поздней слепоглухотой, избежавших влияния сенсорной «депривации» в раннем возрасте и сохранивших речь (впрочем, произносительную сторону речи у таких детей можно сформировать и в случае врожденной или рано приобретенной слепоглухоты).

На основе преодоления трудностей приема и переработки информации об окружающем мире, определенной поддержки со стороны окружающих (все-таки слепоглухонемому человеку необходима помощь в решении ряда бытовых проблем, а также необходим сопровождающий при передвижении в малознакомой и, тем более, незнакомой местности) такой человек может достичь относительно неплохого уровня социальной адаптации. Известны даже случаи достижения слепоглухими людьми довольно высокого уровня развития.

Впечатляют успехи, достигнутые слепоглухонемой американкой Еленой Келлер (1880–1968), потерявшей слух и зрение в возрасте одного года семи месяцев. В 1899 г. Келлер становится студенткой Гарвардского университета. Помимо родного английского она научилась бегло говорить на французском и немецком, знала греческий и латынь, изучала классическую литературу и философию, занималась спортом (езда верхом, плавание). В 1904 г. Елена с отличием закончила Гарвардский университет. После получения диплома жизнь Е. Келлер была направлена на то, чтобы привлечь внимание общественности к проблемам лиц с физическими недостатками. Она

писала книги, выступала с лекциями, появлялась на благотворительных мероприятиях. С 1902 по 1950 гг. Еленой Келлер было написано более 10 книг и множество статей. Содержание книг, как правило, носило мемуарный и философский характер» [8. С. 63–64]. С одной стороны, достижения Е. Келлер обусловлены удачными педагогическими находками ее учительницы Анны Сулливан. Вместе с тем, очевидно, что Е. Келлер с рождения обладала уникальными потенциальными способностями к познанию мира. Но еще не известно, достигла бы она такого высокого уровня развития своих потенциальных возможностей, если бы у нее не было необходимости преодолевать огромное количество трудностей на пути к познанию мира?

В нашей стране большую известность получила слепоглохая поэтесса, писательница, исследователь О. И. Скороходова (1911–1982). Слух и зрение она потеряла после менингита в 1919 г. Таким образом, первые восемь лет девочка развивалась на основе полноценной работы всех анализаторов. Поэтому на протяжении всей последующей жизни «в темноте и тишине» в сознании О. И. Скороходовой сохранялись зрительные и слуховые образы, что во многом помогало ей усваивать и перерабатывать информацию об окружающем мире, делало ее «образ мира» более полным и соответствующим действительности. По мнению О. И. Скороходовой, «спасение слепого, глухонемого и особенно слепоглухонемого – в чтении...» [9. С. 26].

Обучение советскими специалистами практически любого слепоглухонемого ребенка с сохранным интеллектом стало возможным благодаря методике И. А. Соколянского (учителя О. И. Скороходовой), согласно которой путь очеловечивания такого ребенка осуществляется не от языка и сознания, а от построения реальных человеческих отношений к действительности и возникающего на этой основе общения к овладению человеческим языком и к человеческому сознанию [4]. В основе методики лежало понимание того, что человеческая психика и поведение не врожденны и не развиваются спонтанно, а возникают в общении с другим человеком [4]. И. А. Соколянский также указывал на то, что «ошибка большинства тифло-сурдопедагогов прошлого заключалась в том, что они начинали обучение своих воспитанников с попыток формирования речи. Они исходили из того положения, что основным отличием человека от животного является „дар речи“, и пытались сформировать эту речь в устной, письменной или

дактильной форме. Однако эта „речь“, не опираясь на систему непосредственного (образного) отражения окружающего мира, повисала в воздухе и не могла служить основой психического развития ребенка» [5. С. 72], в то время как именно «предметное поведение», т. е. «обращение с предметами согласно их логике» и «составляет сущность человеческого поведения» [5. С. 72]. «Овладевая вещью, т. е. обучаясь посредством ее удовлетворять свои потребности, ребенок усваивает (и присваивает) общественное значение, превращая его в свой личностный смысл» [4. С. 300]. Необходимость овладения орудием деятельности порождает потребность в познавательной деятельности, так как «для того, чтобы правильно использовать орудие, ребенок должен его знать» [4. С. 303]. Появление познавательной потребности у слепоглухонемого ребенка является важным условием дальнейшего постижения им мира.

В то же время нельзя забывать, что образ мира у включенного в общественные отношения и имеющего развитое словесно-логическим мышление слепоглухонемого человека всегда будет сильно отличаться от образа мира людей без нарушений развития и людей с другими недостатками развития. В сознании слепоглухонемых лиц отсутствуют зрительные и слуховые образы. Весь образ мира у слепоглухонемого человека строится на основе тактильно-кинестетических, обонятельных, вкусовых ощущений. Предположим, что слепоглухонемой человек когда-то плавал в море, а потом, читая книгу, встретил в тексте слово *море*. В его сознании не возникнет зрительного образа моря: берега, воды определенного цвета, волн, горизонта, не возникнет и слуховых образов, связанных с морем: шума волн, криков чаек и т. д. Для него морем будет воспоминание об ощущениях от хождения по песку (или камням), от нахождения тела в воде, об определенном запахе морского воздуха и соленом вкусе морской воды, об ощущениях от попадания капель воды на лицо и т. д.

Наше представление об образе мира слепоглухонемого человека подтверждается и высказыванием О. И. Скороходовой о сложности для слепоглухонемых «разговаривать на языке зрячелышащих»: «...одно дело – ощутить, воспринять, „осмотреть“ руками предмет, это не так сложно. Гораздо труднее описать этот предмет своими словами совершенно так, как я его воспринимаю, то есть дать образ этого предмета. Когда слепые и глухонемые описывают свои ощущения, восприятия, представления языком зрячих, то надо всегда помнить, что ощущают они иными органами чувств, хотя описывают их словами зрячих и слышащих» [9. С. 25].

Таким образом, до начала специального обучения слепоглухонемые лица имеют очень мало возможностей для построения в сознании адекватного образа мира, так как они лишены двух важнейших источников информации о мире – зрения и слуха. В то же время при создании условий для восприятия и переработки информации о мире посредством сохранных анализаторов, в сознании слепоглухонемого человека может быть сформирован образ мира, в той или иной степени приближенный к реальности. В целом же сознание «очеловеченного» слепоглухонемого ребенка практически полностью является результатом целенаправленного воздействия на него со стороны социума. Можно сказать, что между уровнем развития слепоглухонемого ребенка с сохранным интеллектом в ситуации спонтанного развития и его потенциальным уровнем личностного развития, которого он может достичь в процессе специального обучения, лежит неизмеримо большая пропасть, чем при любом другом виде нарушенного развития и тем более при развитии в норме.

Библиографический список

1. Баксанский, О. Е. Современный когнитивный подход к категории «образ мира» / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер // *Вопр. философии*. 2002. № 8. С. 52–69.
2. Зандкюлер, Х. Й. Репрезентация, или Как реальность может быть понята философски / Х. Й. Зандкюлер // *Вопр. философии*. 2002. № 9. С. 81–89.
3. Панюков, А. И. Образ пространственно-предметной среды как компонент образа мира / А. И. Панюков, Ю. Г. Панюкова // *Теория и история*. 2003. № 3. С. 106–114.
4. Мещеряков, А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения / А. И. Мещеряков. М. : Педагогика, 1974. 328 с.
5. Герасимова, И. А. О книге Абрамовой Н. Т. «Несловесное мышление» / И. А. Герасимова // *Вопр. философии*. 2004. № 7. С. 180–182.
6. Соколянский, И. А. Обучение слепоглухонемых детей / И. А. Соколовский // *Дефектология*. 1989. № 2. С. 75–84.
7. Абрамова, Н. Т. Являются ли несловесные акты мышлением? / Н. Т. Абрамова // *Вопр. философии*. 2001. № 6. С. 68–82.
8. Шапошникова, Н. Д. Жизнь и подвиг Елены Келлер / Н. Д. Шапошникова // *Дефектология*. 2000. № 5. С. 61–65.
9. Скороходова, О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир / О. И. Скороходова. М. : Педагогика, 1990. 416 с.

L. A. Potylitsina

THE PECULIARITIES OF THE WORLD OUTLOOK FORMING OF BLIND-AND-DEAF PEOPLE

It is covered the peculiarities of the world understanding of blind-and-deaf people. It is shown the possibility of the achievement rather elevated level of consciousness and self-consciousness in situation of the special conditions creating for blind-and-deaf people.