

ТЕПЛЯКОВ Н.Н.

**ПСИХОЛОГИЯ САМОСОЗНАНИЯ
ЛИЧНОСТИ**

(ОНТОГЕНЕЗ САМОСОЗНАНИЯ У СЛЕПОГЛУХОНЕМЫХ ДЕТЕЙ)

ОДЕССА 2016

**ОДЕССКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени И.И.МЕЧНИКОВА,
кафедра общей психологии и психологии развития личности
Институт математики, экономики и механики**

ТЕПЛЯКОВ Н.Н.

**ПСИХОЛОГИЯ САМОСОЗНАНИЯ
ЛИЧНОСТИ**
(ОНТОГЕНЕЗ САМОСОЗНАНИЯ У СЛЕПОГЛУХОНЕМЫХ ДЕТЕЙ)

Учебное пособие

ОДЕССА 2016

УДК 159,992,4
ББК 88
Т – 34978-966-96517-5-4

Автор: Тепляков Н.Н., кандидат психологических наук, доцент кафедры
общей психологии и психологии развития личности

Рекомендовано Ученым советом ИМЭМ
Протокол №3 от 17. 03. 2015 г.

Рецензенты:

Велитченко Л.К. доктор психологических наук, профессор

Масанов А.В. доктор психологических наук, профессор

Шлимакова И.И. кандидат психологических наук, доцент

Учебное пособие посвящено одной из узловых проблем психологии - формированию самосознания личности. Рассмотрены вопросы природы и сущности самосознания, самовидения и образа «Я» как в отечественной, так и зарубежной психологии.

Особый акцент сделан на проблеме развития слепоглухонемых детей, формирование их как полноценной личности. Дается анализ техник и методик И.А.Соколянского и А.И.Мещерякова по обучению слепоглухонемых детей. Дан анализ эксперимента Э.В.Ильенкова со слепоглухонемыми студентами МГУ Сережей Сироткиным, Сашей Суворовым, Наташей Корнеевой и Юрой Лернером по обоснованию культурно-исторической составляющей формированию сознания и самосознания ребенка.

Учебное пособие рассчитано на психологов, философов, педагогов и других специалистов, работа которых связана с воспитанием, обучением и общим развитием ребенка.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	6
Глава I Природа и сущность феномена «самосознание»	8
Глава II Феномен «Я» и осознание человеком себя в онтогенезе	13
Глава III Онтогенез сознание, самосознание и образ Я у слепоглухонемых детей	18
III.1 - Формирования телесного образа Я в школе И.А.Соколянского	26
III.2 - Формирования телесного образа Я в школе А.И.Мещеряков	46
III.2.1 Теоретические и методологические проблемы разработки методов обучения слепоглухонемых детей в школе А.И.Мещеряков.....	51
III.2.2 Вклад Ольги Ивановны Скороходовой в развитие и обучение слепоглухонемых детей.....	62
III.2.3 Вклад Александра Суворова в развитие и обучение слепоглухонемых детей.....	66
Глава IV Исходные детерминанты формирования самосознания (внешние и внутренние) по Э.В.Ильенкову.....	71
Заключение.....	82
Литература	86

Введение

Анализ проблемы сознания и самосознания в современной психологии приобрел высокую актуальность в связи с запросами практики в повседневной жизнедеятельности человека. Проблемы воспитания, формирования и развития личности тесным образом связана с особенностями процессов самосознания, самоосознания, самопознания, самооценки, образа Я. Профессиональный арсенал психолога предполагает глубокие и системные знания психологии, ее теоретических и методологических основ, ее когнитивной сферы и тем более проблем сознания, подсознания, бессознательного, самосознания личности, ее формирования и развития.

На современном этапе развития общества возросла потребность в психологах именно такой высокой квалификации. Решение практических задач в профессиональной деятельности психологов немислимо без глубокого теоретического и методологического знания проблемы сознания и самосознания.

Проблема сознания и самосознания актуальна для психолога профессионала не только на информационном уровне, но еще и тем, что для самого психолога очень важным является момент осмысления, осознания себя в своей профессии, в профессиональном сообществе, осознания своего собственного Я как личности, как субъекта психологической деятельности.

Особую значимость знания по проблеме самосознания личности приобретают в тех ситуациях, когда психологу приходится работать с детьми, имеющими определенные физические, физиологические и психологические отклонения и патологии.

Невозможно обозначить те сферы человеческой деятельности, где бы не была востребована психология человека как личности, как носителя того или иного сознания (политическое, религиозное, экономическое, этическое и др. сознание). В связи с этим знание психологом широкого круга проблем

сознания и самосознания должно в максимальной степени способствовать позитивному решению задач и проблем в жизнедеятельности личности.

В этом контексте достаточно привести перечень тех проблем и задач, которые могут быть поставлены психологу. Что понимается под таким феноменом как самосознание личности? Как формируется самосознание ребенка, личности, субъекта? Что представляет собой самосознание в контексте ее динамики, т.е. стабильно ли оно изначально, или его можно изменять в неограниченных пределах? Какова роль самосознания в процессах воспитания, обучения, в формировании системы нравственных поступков, в формировании у личности жизненных позиций и стратегий, в формировании патриотизма и любви к Родине?

Проблема самосознания личности входит одним из основных структурных компонентов таких глобальных психологических проблем, как «Личность». «Характер». «Психология каузальной атрибуции», «Антиципация личности», «Психологическая реабилитация личности». «Психология межличностных коммуникаций». «Психология агрессии», «Моральное развитие личности» и др.

Любые попытки проникнуть в тайны феномена сознания и самосознания связаны с проблематикой личности, ее ведущих структурных составляющих, поскольку и сознание, и самосознание как самостоятельные абстракции в природе не существует. Исключение, разве что составляют фантазии и воображения писателей (в работах Станислава Лемма), где сознание может принимать обособленное образование в виде планеты Солярис. Нам вполне понятна логика В.В.Столина, который, группируя, обобщая огромный перечень проблем исследования феномена самосознания, обозначает два глобальных ракурса его анализа– это становление самосознания в контексте более общей проблемы развития личности и исследование специфики самосознания и самооценок личности и их детерминации внешними оценками значимого социума.

Что касается этапов и последовательности формирования самосознания в глубинных структурах психики ребенка, то в исследованиях отечественных и зарубежных психологов появление самосознания связывается, то с тактильными ощущениями ребенка на стадии человеческого зародыша; то с досознательным чувством собственного существования, то с проходящим с первых недель жизни процессом дифференциации внешних и внутренних ощущений; то с субъективным отделением ребенка от матери, наступающим к концу первого года жизни; то с осознанием зарождающейся самостоятельности, обусловленной увеличением произвольности движений и возможностью речевого самовыражения, наступающей к двум-трем годам, то с возникновением эмпатической способности к усвоению чужой точки зрения и оценок окружающих; то с возникающей интимизацией, рефлексией и нравственной самооценкой, возникающей в подростковом возрасте и т.п.

Целью данного учебного пособия является более глубокое, научное ознакомление будущих психологов с теориями и подходами к сознанию и самосознанию личности, с их природой и сущностью, с особенностями формирования и развития сознания и самосознания на ранних этапах развития личности ребенка. Показать читателю те глубинные процессы и механизмы, которые лежат в основании процесса социализации личности слепоглухонемого ребенка.

Показать как в отечественной психологии зарождалось направление по работе с детьми лишенными слуха, зрения, речи. Обозначить фундаментальную роль научных исследований отечественных философов и психологов в доказательстве научности и объективности основных теоретических методологических принципов психологии (принцип развития, принцип деятельности, принцип детерминации развития ребенка через культурно-историческую среду).

Автор очень благодарен своим коллегам Леониду Кирилловичу Велитченко, Анатолию Викторовичу Массанову и Ирине Ивановне Шлимаковой, которые при обсуждении данного учебного пособия своей

профессиональной критикой и дружескими советами помогли автору сделать его интересным и доступным для чтения не только для будущих психологов, но и для всех, кто интересуется психологией.

Глава I Природа и сущность феномена «самосознание»

Приступая к раскрытию природы самосознания, т.е. причин и факторов обусловивших его появление, необходимо отметить, что большую часть отечественных и зарубежных исследователей эта проблема обошла стороной.

Ученые, в работах которых проблематика самосознания получила свое объяснение, как правило видят исходную точку его порождения в процессе взаимодействия человека с окружающим его миром, с его бытийным пространством.

Стремление дойти до сути исследуемой проблемы некоторые ученые начинают свой анализ с человека как биологического вида, т.е. с человека на уровне животного. Правда, справедливости ради необходимо отметить, что здесь они говорят и исследуют не столько самосознание, сколько феномен Я. Именно эти проблемы и на этом уровне нашли свое освещение в работе Б.С.Шалютина [24]. Так, по мнению автора, феномен Я у человека как животного, имеет две составляющие: метаболическую (витальную) и поведенческую (социальную).

В рамках первой, метаболической составляющей человек как представитель животного мира, вынужден оценивать свое Я как физического объекта, чтобы в экстремальных ситуациях пролесть, протиснуться, спрятаться, убежать наконец от хищника и тем самым сохранить свою жизнь.

Формирование «Я» здесь осуществлялось на уровне взаимодействия первобытного человека, как отдельно взятой особи, с объектной средой. Человек как животное, на этой стадии эволюции живых организмов, строил свое поведение на охоте, в ситуации сохранения своей жизни от хищников - исключительно на основе своего знания себя как физического объекта,

понимая под последним размеры своего тела, своего веса, химических, физиологических, биохимических свойств своего тела, своего зрения и слуха, обоняния и осязания и т.п..

Этот биологический уровень становления феномена «Я» различными учеными понимался неоднозначно и не всегда корректно. Очень удачно этот феномен «Я» обозначил В.В.Столин, предложив термин «самовыделение». Несколько натянутым, и неудобным, с психологических позиций, является использование понятия «Я» для животных и человека на стадии животного, который предполагает оценивания себя для себя. Гораздо логичнее является, предложенное В.В.Столиным такое понятие как «самовыделение», в семантической оболочке которого легко объяснимо такое явление, как образ (схема) тела как биологического образования. И в такой логике прекрасно вписываются в процесс «самовыделения» биологические, физиологические, химические и биохимические характеристики как самого человека-животного, так и окружающего объектного мира. При таком подходе к обозначению для себя «себя» на уровне животных вполне объяснимым и понятным становится переход от «самовыделения» к «Я». «Если у животного в процессе его самовыделения формируется «схема тела» со всеми значимыми для выживания животного свойствами и характеристиками, то для человека в процессе самосознания формируется, по утверждению В.В.Столина «феноменальное Я» [23, с.50]. Здесь открывается возможность изучения процесса адаптации к среде существования не только человека, но и любого другого живого организма, любого животного [23, с. 51]. В процессе жизнедеятельности у организма животного формируется некоторое стабильное психическое образование – образ самого себя (схемы тела), позволяющий ему более адекватно и эффективно действовать» [23, с. 53].

На втором «поведенческом» уровне формирование «Я» определяется уже теми качествами и свойствами человека, которые характеризуют его в глазах его соплеменников, т.е. в системе значимых качеств и свойств, для его

ближайшего окружения, с которым он включен в повседневную жизненную практику, в общую трудовую деятельность.

Почему на этом уровне мы говорим о понятии «трудовая деятельность»? Дело в том, что на протяжении эволюции процесс адаптации человека к постоянно усложняющимся условиям его существования становится все сложнее и сложнее. Рука – не обладает необходимой силой, чтобы победить мощного хищника, или не обладает необходимой ловкостью и скоростью (а иногда и размерами) чтобы поймать рыбу, достать банан с дерева, проткнуть сердце потенциальной жертвы или опасного хищника. Между рукой и окружающим миром появляются своеобразные приспособления (посредники), которые длиннее и прочнее руки самого человека, т.е. своеобразные орудия, которые находятся между человеком и окружающей средой, состоящей из материальных объектов. Эти материальные объекты и есть орудия труда, назначение функций которых закрепляется в соответствующих символах, знаках, звуках.

Описанная выше двойственность, а у некоторых философов – и тройственность, феномена «Я» создала сложность в обозначении, определении самого понятия «Я». На сегодняшний день можно насчитать десятки, и даже сотни определений «Я», в которых делается акцент на значимых для конкретного исследователя сторонах и векторах изучаемого им феномена. Вот одно из таких определений: «Я – есть результат выделения человеком себя из окружающей среды, позволяющий ему ощущать себя субъектом своих психических состояний, действий и процессов, переживать свою целостность и тождественность с самим собой как в отношении своего прошлого, так настоящего и будущего" [24, с.79].

А теперь вспомним, что человек, в отличие от животных существует, по утверждению Э.В.Ильенкова, в трех бытийных средах: объектной, предметной и социальной. Каким же должно быть определение «Я» если в его основание положить все эти три бытийные реальности.

В философии понимание феномена «самосознание» ведется в пространстве следующих дихотомий: «внешнее - внутреннее» «временное – вневременное», «объективное – субъективное», что в психологии получило обозначение через такие дихотомии, как: "Я – для себя" и "Я – для других", «идентификация личностная и идентификация социальная», «Я идеальное – Я реальное» и др. Сложность процесса самопознания как в философии, так и в психологии, - по мнению Э.В.Ильенкова, - состоит в том, что здесь и субъект познания, и объект познания совмещены и существуют единовременно.

В своих работах Э.В.Ильенков настоятельно подчеркивал несовпадение реальной личности и её самосознания. Последнее он считает лишь атрибутом личности. Согласно Э.В.Ильенкову, обозначенное несовпадение обнаруживается, когда одна личность сталкивается с её оценкой другой личностью. Соответственно утверждается абсолютная недостоверность самосознания субъекта. По этой причине самосознание сводится только к самоощущениям, самопредставлениям.

Но кроме общефилософских определений самосознания, существуют еще и тождественные этому понятию "гносеологические" определения. Одним из таких понятий является категория "рефлексия". Чаще всего в философской литературе под рефлексией понимают обращение познания на самое себя, так сказать размышления о своем мышлении. Правда, встречаются и более широкие толкования термина «рефлексия». В частности, рефлексия может трактоваться как самопознание вообще, т.е. "осмысление своих собственных действий и их законов", как осознание собственного "я", и даже в значении, фактически отождествляющем рефлексия с познанием и мышлением. По глубокому убеждению Г.А.Антипова, рефлексия – это специфическое явление в сфере духовного освоения человеком мира, отнюдь не совпадающее с познанием человеком самого себя. Такое познание может быть и не рефлексивным. В этом определении, рефлексия не замыкается исключительно в границах внутреннего опыта и является синонимом

самонаблюдения, интроспекции, хотя в исходном пункте дело обстоит именно таким образом. Рефлексируя, человек также воспринимает действительность, но не саму по себе, а так, как она дана относительно нашего сознания, представлена в формах нашего мышления.

Специфика понимания феномена самосознания в философии сводится к тому, что процесс самосознания не есть процесс познания субъектом сугубо самого себя, своих личностных ценностей, своих переживаний и эмоций. Самосознание – это, прежде всего, смысловое осознание себя и окружающего мира как целостного образования, осознания внутреннего и внешнего психологического и жизненного пространства личности, осознание ею комплекса ее отношений к пространству и времени, восприятие и осмысление человеком пространства и времени как взаимообусловленных реальностей бытийного пространства личности.

Так, М.А.Гарнцев отмечает в своих работах то, что самосознание личности включает в себя в качестве одного из важнейших компонентов формирование комплекса ее отношений к пространству и времени, признаваемым формами существования внешнего мира как объективной реальности. Эти же компоненты времени и пространства могут включаться и в восприятие его собственного внутреннего мира, приобретая своеобразный мировоззренческий характер, обуславливая самоопределение личности в процессе жизнедеятельности.

Именно эта философская платформа, своего рода методологическая парадигма, была положена отечественными учеными при изучении природы и сущности феномена самосознания в онтогенетическом и филогенетическом плане. Об этом пойдет речь в следующих главах данного учебного пособия.

Глава II Феномен «Я» и осознание человеком себя в онтогенезе

Если проблема становления и формирования в филогенезе феноменов «Я», «самовыделения», «сознания», «самосознания», «самопознания» и т.п. в работах античных философов, в философии Р.Декарта, Б.Спинозы, Г. Гегеля, В.Вундта и др. разворачивается перед нами на уровне гипотетических высказываний и предположений, то реализация данной проблематики на уровне отдельного человека, его формировании стано и развитии, позволяет исследовать этот процесс на эмпирическом и экспериментальном уровнях. Можно ли проследить весь этот процесс становления «образа Я», «самосознания» так сказать, в снятом виде, т.е. как в замедленном кино - кадр за кадром?

Возникает необходимость ответить на вопрос: «Как экспериментально, шаг за шагом, уровень за уровнем исследовать процесс формирования интересующих нас феноменов «образ Я», «сознания», «самосознания», «самооценки», «самопознания» и др.? Практика реализации такого рода исследования на онтогенетическом уровне, как правило, предполагает наличие новорожденного младенца, тщательно продуманной программы наблюдения за его поведением и развитием, получения на каждом из этих этапов обратной связи, которую от ребенка получить крайне затруднительно, а порой – просто невозможно.

В истории науки можно встретить как удачные, таки и не совсем удачные попытки проникнуть в тайны обозначенной проблемы. Свой анализ подобного рода попыток мы начнем с дефиниции категории «сознание».

Существующие в недалеком прошлом в научных работах дефиниции «сознания» как специфической способности воспринимать, хранить и перерабатывать информацию по заложенным в мозг человека программам, сегодня рассыпаются как карточный домик. Все эти функции может реализовывать и электронно-вычислительная машина (ЭВМ). Но у машины нет «образа Я», нет «самосознания», нет самоанализа и самооценки. И

очарованные фантастическими перспективами по созданию искусственного интеллекта ученые, не только философы и психологи, но и физиологи, биологи, кибернетики, нейрофизиологи и др. - стали соревнуясь друг с другом, строить теории, стратегии, программы по созданию искусственного сознания. Н.М.Амосов один из ведущих ученых с мировым именем в области физиологии сердца и пересадки сердечной мышцы переключил свой научный интерес на очаровывающие перспективы такого теоретического осмысления построения искусственного интеллекта, который он отождествлял с сознанием [1, с. 43].

По сути, его подход представляет собой крайнюю форму последовательного механически-пространственного взаимодействия человека и его сознания, где все доведено до жесткой, однозначной схемы. За скобки этого теоретического подхода выведены рефлексия своих чувств, переживаний, муки совести и страдания, переживания за ложь и предательство, ненависть к врагу и готовность за идею и свободу идти на эшафот. Все выброшено за борт. Позиция Н.М.Амосова относительно сознания человека и его поведения оказались очень близка с позицией Р.Декарта. Разница заключалась лишь в том, что последний в своих «Страстях души» делал это с позиции физика, а Н.М.Амосов – с позиции кибернетики. К слову – временная разница между этими теориями составляет более трехсот лет. Напрашивается мысль, что нашим современникам и маститым ученым желательно чаще обращаться к золотому фонду научной мысли человечества о самом человеке, что бы не наступать на те же грабли, но уже в кибернетических шлепанцах, туфлях, ботинках, сапогах.

Делая отважную попытку проникновения в глубины феноменов «Я», «образ Я», «самосознания», «самопознания» и др. некоторые ученые пытаются схематизировать этот процесс на уровне теоретических моделей, на уровне философских и психологических теорий, на уровне технических устройств в виде ЭВМ. Идея проста и примитивна – сравнить человека с этими теоретическими и техническими образованиями и в разнице увидеть то

золотое зерно, что и представляет собой феномены «Я», «самосознания» и др. Одним словом открыть загадку человеческого «Я».

Нужно ли сегодня перечислять те уровни достижения кибернетики и электроники, особенно в таких странах как Япония, США, Китай, Корея, где демонстрируются роботы, общающиеся с человеком посредством речи, убирающие помещения, играющие на гитаре классическую музыку. Можно сказать, что пришло то время, о котором, почти сорок лет назад писал Ф.Т.Михайлов: «Но нет сомнения в том, что через некоторое количество лет наше знание (уже имеющееся?) опредметится в симпатичном «кибере», запросто разрешающем апории Зенона и исполняющем Вторую венгерскую рапсодию Листа в собственной нешаблонной трактовке» [16, с. 67].

Ахиллесовой пятой этого пути является то, что мы не можем определить эту разницу, поскольку не знаем в чем должна выражаться эта разница: в битах, в герцах, в градусах, в показателях гемоглобина в крови или частоте сердечных сокращений, в количестве выделенного пота в кожно-гальванической реакции, в уровнях эмоционального напряжения, в уровнях агрессии или толерантности, в моральности или аморальности, в любви или ненависти и др. По этому поводу очень точно высказался Ф.Т.Михайлов: «И вся проблема сознания, вся суть загадки человеческого «Я» как раз в том и состоит, чтобы понять, как в жизнедеятельности человека физическое, химическое и прочее бытие природы превращается и в прекрасное, и в благо, и в честь, и в достоинство, и в истину, и в справедливость, реально служащие основанием и целью человеческой жизни. Как тем самым эти высшие духовные ценности могут оказаться основой программы такого преобразования природы, которое осуществлялось бы по ее собственным законам» [16, с. 68].

В контексте всего сказанного выше, проблема сознания и самосознания приобретает более четкие очертания и более рельефно предстает перед учеными замыкаясь в рамках следующих глобальных вопросах: «Как в этом беспомощном теле рожденного младенца в процессе его жизнедеятельности,

его роста и развития образуются «сознание», «самосознание», «образ Я», «самооценка», «самоосознание» и другие подобные образования?» «Как это крохотное тело младенца наполняется душой, одухотворяется, очеловечивается, становится личностью, индивидуальностью?»

Вполне логично, что для такого рода наполнения, необходимо иметь хотя бы общее представление об этих феноменах духовности, их особенностях, формах существования, уметь вычленять их из внешнего мира и только после этого воплощать их в свои личностные конструкты, в свой личностный тезаурус.

Здесь актуализируется очень важный момент, а именно – ощущение и восприятие внешнего мира телом новорожденного ребенка осуществляется через соответствующие рецепторы (зрительные, слуховые, тактильные, осязательные, обонятельные). Некоторые из рецепторов у младенца еще не совсем развиты (более основательно можно ознакомиться с особенностями развития и формирования сенсорной сферы ребенка в работах по физиологии органов чувств). Мозг ребенка достигает своего окончательного развития к 16-18 годам. Естественно, что такого рода исследования о зарождении, формировании и развитии феноменов самости, со стороны психологов, на практике чрезвычайно затруднены, а по большому счету и невозможны, хотя в теоретическом плане имеют право на реализацию.

Сложность анализа этой проблематики состоит в том, что при исследовании образовании этих феноменов необходимо наблюдать за развитием всей рецепторной сферы ребенка, за качеством и количеством результатов ощущения и восприятия, за уровнем самовыделения ребенком себя из окружающей среды на стадии «ребенок-животное», «ребенок личность», «ребенок индивидуальность», «ребенок субъект». При всем при этом, необходимо учитывать в развитии ребенка приоритетность тех или иных сенсорных систем. Как утверждают физиологи, биологи, философы и психологи важнейшую роль в развитии ребенка, в его адаптации к внешнему миру играют зрительная и слуховая системы. Именно через эти каналы и

окна человеческого организма ребенок вписан в пространство внешнего объектного, предметного, и социального мира. А теперь попытаемся представить, что чувствует ребенок, который лишен зрения и слуха? Как он воспринимает окружающий мир, а самое главное, как он воспринимает себя в этом мире. Как он приобретает навыки и способности обслуживать себя в бытовом плане, готовить себе еду, употреблять пищу, принимать душ, ориентироваться в жилом помещении, общаться с другими людьми и т.п.

Любой рядовой гражданин, не задумываясь, ответит, что это вообще невозможно. Без внешней помощи слепоглухонемой ребенок не сможет существовать, не сможет ориентироваться в пространстве и времени, в направлении движения. Без внешней помощи такой ребенок обречен на гибель.

В следующей главе мы покажем, что эти сомнения на уровне обыденного сознания граждан, опровергаются и доказываются возможность достижения такого результата при помощи специально разработанных методов и техник обучения слепоглухонемых детей. Мы покажем, как в отечественной психологии из слепоглухонемого ребенка воспитывают нормального человека, полноценную личность ничем не отличающегося от зрячеслышащего и говорящего ребенка.

Контрольные вопросы.

- В чем подход Н.М.Амосова был уязвим и не выдерживал критики со стороны классической психологии?
- Чем отличаются друг от друга сложные формы поведения ребенка и поведение электронно-человекоподобных устройств?
- Какие органы чувств играют главную роль в развитии ребенка как человека, как личности?

Глава III Онтогенез сознание, самосознание и образа Я у слепоглухонемых детей

Мы подошли к той главной точке экспериментального исследования формирования в онтогенезе ребенка феноменов «самосознания», «образа Я», «самопознания», «самоосознания», «самооценки» и др., а точнее – к формулированию исследовательской задачи: «Можно ли у ребенка, подростка, юноши, лишенного зрения и слуха, а значит и лишенного основных каналов взаимодействия с окружающим миром, сформировать и развить «образ Я», «самосознание», «самооценку», «самоосознание», «самопознание» и т.п.?

Первым человеком, кто невольно оказался в границах такого эксперимента была Ольга Ивановна Скороходова, потерявшая в возрасте пяти лет, зрение и слух. Своё восприятия себя, свои ощущения и переживания она изложила в книге «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир» [18].

Данная проблематика развития слепо-глухо-немых детей нашла своё отражение в исследованиях таких ученых, как Иван Афанасьевич Соколянский, Александр Иванович Мещеряков и Эвальд Васильевич Ильенков.

В исследовании А.И.Мещерякова и Э.В.Ильенкова приняли участие четверо дети из школы-интерната для слепоглухих детей в Загорске (ныне Сергиев Посад) - Сережа Сироткин, Саша Суворов, Наташа Корнеева и Юра Лернер. Эти дети потеряли зрение и слух либо в раннем детстве, либо стали слепыми и глухими от рождения. Только представьте себе такого слепоглухого ребенка в заброшенной сырой, полутемной избе затерявшейся в глуши России одного дома, лежащего как растение на кровати, или сидящего в отгороженном углу комнаты, или ползающего по полу комнаты в поисках воды или пищи, натыкаясь на тупые предметы, глухие препятствия, в то время, как родители находятся на работе. Его мучает голод, губы его

пересохли от жажды, он хочет крикнуть, позвать на помощь, но крикнуть не может – он глухонемой. И так каждый день кроме воскресных и праздничных дней. Никакого общения. Как растение – вроде живой и не живой. Попробуйте, для остроты ощущений, закрыть глаза, заткнуть уши и просидеть так целый день (да еще и в новой незнакомой комнате!!!). А теперь подумайте, как такой ребенок сможет сам себя оценивать, самосознавать, строить «образ Я». С чем ему сравнивать себя, откуда ему брать те слова, оценки, качества, свойства по которым он будет оценивать себя? Даже если он в этом страшном темном, беззвучном пространстве порежет себе руку, ногу или голову – он не поймет, что это такое мокрое и скользкое и, забившись в отгороженный для него маленький уголок в комнате может от потери крови умереть так и не узнав того, что небо голубое, что море синее, что ромашки белые, что снег белый, что кровь красная, что листья шумят от порыва ветра, что солнце красивое, что звездное небо бездонное

Вот как характеризует таких детей А.И. Мещеряков: «...Такой человек...– писал А.И.Мещеряков – не только никогда не слышал человеческой речи, но и не знает, что существует речь, слова, обозначающие предметы и мысли. Он не знает даже, что существуют предметы и внешний мир» [18, с. 8]. «Слепоглухонемой ребенок до обучения может не иметь даже человеческой позы, не уметь ни стоять, ни сидеть по-человечески. Без специального обучения 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» [18, с. 10].

Как же происходит такое волшебное превращение когда из человека как животного (или и того хуже – как растения) рождается личность, «Я», «духовное Я», «социальное Я» и т.п.? В школе И.А.Соколянского и А.И. Мещерякова был разработан специальный метод адаптации слепоглухонемого ребенка к повседневному быту. В основу метода было положено деятельностное начало овладение ребенком объектами и

предметами окружающего его мира. Главным моментом их метода была специально организованная процедура общения, где деятельность педагога и деятельность слепоглухонемого ребенка пересекались на одном и том же предмете. Общественно значимые предметы, т.е. предметы, представляющие первостепенное значение для человека – стол, стул, ложка, вилка, стакан, тарелка, кровать, окно и т.п. при общении педагога и слепоглухонемого ребенка оказывались посредине между ними. Данные предметы выступали в роли посредников при ощупывании их и педагогом, и ребенком. Педагог помогал, руководил руками ребенка при ощупывании предмета, делая особый акцент на главных свойствах этого предмета для ребенка. К примеру, при ощупывании ложки, педагог особый упор делает на той части ложки, которой набирается пища и объясняет назначение другой части ложки как ручки для ее удержания. И после этого ребенок не возьмет ложку наоборот, т.е. так, чтобы ручкой набирать пищу, особенно если он намеревается эту пищу употребить в качестве еды. В качестве ведущих рецепторов в этой ситуации выступают тактильные и осязательные рецепторы. Рука, ощупывая эти предметы, воспринимает их пространственную форму и то, какое из воспринятых свойств этого предмета выступает главным, задающим определенную функцию ощупываемого предмета. У ребенка сформированный образ предмета (ложки) уже связывается с его основной функцией – перенесения пищи от тарелки ко рту.

Но если обстоятельства восприятия и ознакомления с ложкой у слепоглухонемого ребенка складывались сравнительно удачно и продуктивно, то с рядом других предметов и объектов все было намного сложнее. Наивно было бы искать на этой стадии развития слепоглухонемого ребенка контуры такого психологического образования как «Я сам», поскольку внешний и внутренний мир ребенка представлен только одним предметом - ложкой. Но, что здесь является очень важным? И ребенок, и преподаватель – связаны друг с другом тем предметом, а самое главное теми

свойствами предмета, используя которые ребенок может взаимодействовать с внешним миром по проблеме удовлетворения своих пищевых потребностей.

Наибольшие трудности в этих экспериментах отмечались тогда, когда возникала необходимость в разделении действий и того объекта на который направлены действия, для того, чтобы выделить этот предмет среди других предметов, не имеющих ничего общего с данным предметом. Одним словом возникла необходимость акцентировать внимание слепоглухонемого ребенка на тех ощупывающих действиях, которые выделяют, вычленяют данный предмет как отдельно взятый, самостоятельный и независимый предмет. И теперь ребенок будет воспринимать ложку как запомненные им ощупывающие движения его руки, кисти, пальцев этой ложки и движения руки, по удовлетворению пищи, т.е. движения донесения пищи от тарелки до рта, поскольку с тарелкой как с предметом его учитель не познакомил, т.е. они вместе ее не ощупали и не ощутили. Очень важным моментов во всех этих совместных ощупывающих ложку действиях является то, что они рождаются не спонтанно, не хаотично у самого ребенка, а их специально, целенаправленно организывает преподаватель, т.е. взрослый зрячий человек. Ложка, как ощущаемая ребенком форма познаваемого предмета, становится тем опосредующим (находящимся по середине) звеном в общении, во взаимодействии со взрослым, которое превращает этот предмет в знак, т.е. превращается в предметный знак относящийся к процессу удовлетворения пищевой потребности.

Одним словом взрослый зрячий человек, выполняющий роль педагога, как бы вводит ребенка в мир окружающих его предметов и объектов, но при этом только тех предметов и объектов, которые посчитает нужным сам преподаватель. Маленькому ребенку в кроватке родители подвешивают цветные погремушки, ударяя по которым ребенок извлекает громкий звук. Младенец вздрагивает, замирает, сосредотачивается, опять хаотичными движениями ударяет по погремушкам. Услышав звук, вновь настораживается, замирает – и так далее. В итоге, ребенок начинает

понимать, что звук появляется только тогда, когда он ударяет по погремушкам. И с этого момента он уже начинает целенаправленно бить по погремушкам. Проблематичность этой ситуации состоит в том, что наблюдая за ребенком, мы не можем ухватить этот момент перехода его действий из хаотических, спонтанных в целенаправленные. Даже если мы и отодвинем погремушки на расстояние их недостижимости спонтанными движениями рук ребенка и увидим, что ребенок, стремясь достать руками погремушку чтобы извлечь звук, начинает приподниматься в своей кроватке, мы можем констатировать только то, что его действия уже носят целенаправленный характер, но не раскрывают нам тайну этого перехода.

В итоге, ребенок на начальных этапах своего развития, открывает для себя только ту реальность, которую ему презентует, а правильное сказать - навязывает взрослый. Но этот период после достижения максимального развития заканчивается и переходит на другую стадию, когда ребенок, а речь здесь идет о здоровых, нормальных детях, начинает самостоятельно вычленять в окружающем его мире предметы и объекты, которые взрослый не собирается показывать, презентовать ребенку. И вот здесь начинается кошмарная жизнь для родителей – дети становятся назойливым, дотошными «почемучками», т.е. начинают постоянно спрашивать, спрашивать, спрашивать. И очень часто вопросы ребенка носят совершенно несуразный характер, на которые взрослый не может, а самое главное - не знает как ответить.

Но если для нормального ребенка, т.е. зрячего, слышащего все ясно и очевидно, то, что делать слепоглухонемому ребенку? Как ему спрашивать и обращаться к взрослому? Через какую знакомую систему ему устанавливать контакт с взрослым и вообще с внешним миром – ведь язык, речь ему недоступны?

На этом этапе мы бы хотели отметить очень важный момент, а именно: мы, в своих примерах имели дело с предметами и объектами физической, материальной реальности, т.е. презентовали ребенку, знакомили

слепоглухонемого ребенка только с предметной и объектной физической средой. А как же происходит освоение слепоглухонемым ребенком системы социальных объектов, социальных ценностей и отношений? Как ему объяснить кто такие мама, отец, сестра, бабушка, дедушка, учитель, милиционер, компьютерщик? Как ему объяснить состояние любви мамы к нему, ненависти к животным, ненависти к себе, самоосознания себя как сына, брата, ученика и соответствия себя этим статусным ролям? Если ложку можно ощупать, потрогать пальцами и оценить ее металлический холодок, гладкость поверхности, прочность и т. д., то, как потрогать пальцами (ведь они слепоглухонемые) чувство любви, жалости, скорби, жестокости, сердечности и многих других качеств и оценок, по которым человек оценивает себя?

И чтобы еще больше заинтриговать нашего читателя, именно в этом месте изложения, скажем, что все четверо учеников школы-интерната для слепоглухонемых детей из Загорска Сережа Сироткин, Саша Суворов, Наташа Корнеева и Юра Лернер окончили факультет психологии МГУ.

Наиболее удивительно сложилась судьба одного из этой четверки – у Александра Суворова. В три года потерявший зрение, а в девять лет - слух, воспитанник и ученик А.И.Мещерякова и Э.В.Ильенкова, он защитил кандидатскую, а затем и докторскую диссертацию по психологии, стал ведущим научным сотрудником Психологического института РАО, почетным доктором гуманитарных наук Саслааханского университета (США).

О том, как это удалось сделать выдающимся отечественным ученым Ивану Афанасьевичу Соколянскому, Александру Ивановичу Мещерякову и Эвальду Васильевичу Ильенкову мы расскажем ниже. Автору этой книги в студенческие годы посчастливилось общаться с этой знаменитой четверкой, правда, они уже были студентами факультета психологии Московского государственного университета. Встречу организовали Эвальд Васильевич

Ильенков и Илья Григорьевич Белявский, в то время заведующий кафедрой психологии Ростовского государственного университета.

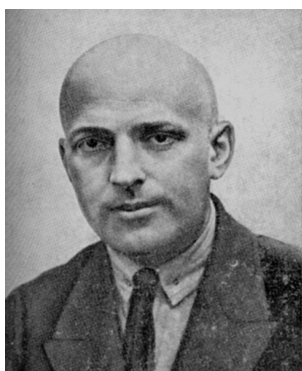
Но вернемся к нашей ложке и проследим процесс развития и становления слепоглухонемых детей полноценными гражданами общества. После того, как слепоглухонемой ребенок ощупал, при помощи взрослого, ложку и узнал ее назначение, ее функцию употребление пищи, как он сможет сообщить взрослому, педагогу о том, что он хочет кушать? Как ребенок сможет означить этот единственный предмет, который знаком и ему и его преподавателю? Может ли он сказать «Ам-Ам», как это говорят нормально развивающиеся (видящие, слышащие и говорящие) дети? Интересно, что по этому поводу Вы думаете? Каким знаком тела, руки, ноги, головы, туловища этот слепоглухонемой ребенок потребовал бы у взрослого (преподавателя) этот предмет – ложку, если он не может говорить, не видит эту ложку, и не слышит всего того, что вокруг него?

Единственный информационный, а точнее сенсорный канал, по которому слепоглухонемой ребенок связывается, взаимодействует с внешним миром – это обоняние и осязание. Значит, чтобы сформировать из этого маленького человечка (из этого *Homo sapiensa*) личность, необходимо весь тот поток информации, который нормальный ребенок получает через мощные, доминирующие и самое главное максимально продуктивные зрительные, слуховые анализаторы, пропустить через очень узкий сенсорный канал тактильного ощущения.

Отсюда, вырисовываются и очень четко обозначаются контуры тех задач, которые встают перед исследователями этой проблемы – воссоздание, формирование полноценной, социально адаптированной личности ребенка. А для этого, необходимо через этот самый узкий канал тактильных ощущений пропустить вест тот объем культурно-исторического опыта, этических и эстетических норм и ценностей, которые по своей природе и сущности совершенно не соотносятся с тактильной сенсорикой.

Исследование процесса формирования полноценной личности из слепоглухонемого ребенка натолкнулось на, казалось бы, неразрешимую проблему. Одним словом потребовалось ответить на очень простой вопрос: «Как через рецепторы пальцев ладони передать слова: слон, ложка, крепость, река, океан, шляпа, атом, небо, любовь, шахматы, время и др.?»

Если ложку можно ощупать, потрогать, то, как потрогать море, облако, атом, космос, время, крепость, любовь, страх, совесть?



Лев Семенович Выготский

Эта проблема для Л.С.Выготского была настолько актуальна и значима, что он при заполнении личного листка сотрудника Наркомпроса в 1924 году на вопрос: «В какой области он считает свое использование наиболее целесообразным?» - он ответил – «В области воспитания слепоглухонемых детей» [3, с. 77]. Можно только строить догадки о том, какое впечатление и даже потрясение на него произвели работы и практические результаты исследований И.А.Соколянского, Лауры Бриджмен и Елены Келлер, работающих в США. О достижениях И.А.Соколянского и его школы Л.С.Выготский с гордостью говорил в своем докладе на Международном конгрессе в Англии по обучению глухих детей [17].



Выготский Лев Семенович

Но, как выяснится с годами, эта область исследований слепоглухонемых детей интересовала его не столько с технической и методической стороны, сколько с теоретической и методологической стороны. Но об этом мы поговорим ниже.

Контрольные вопросы.

- Какую реальность окружающего мира открывает слепоглухонемой ребенок для себя при обучении?
- Что такое опосредствующее звено в межличностном общении слепоглухонемого ребенка с педагогом?
- Какова роль усвоенных функций окружающих предметов слепоглухонемым ребенком в овладении языком общения со взрослым?

III.1 Формирования телесного образа Я в школе

И.А.Соколянского.

Метод обучения слепоглухонемых детей, в том виде, которым пользовался Э.В.Ильенков в своем философском экспериментальном исследовании, создавался поэтапно И.А.Соколянским (1989 года рождения). Так, изначально И.А.Соколянским разрабатывался метод обучения глухонемых детей родному языку, о чем в 1910 году и было доложено на Всероссийском съезде деятелей по воспитанию и обучению глухонемых в Москве в докладе: «Об обучении украинских глухонемых родному языку». Заметим, что на этом этапе И.А.Соколянский работал с зрячими детьми, но потерявшими слух.

Мы специально более подробно остановимся на описании технических сторон методик обучения, чтобы впоследствии понять тот механизм, на котором у этих детей зарождается сознание по отражению их бытийной реальности и самосознание по восприятию своего телесного, физического «Я».

Так, для глухих учеников первого—второго годов обучения сначала составлялась цепочка из нескольких хорошо знакомых действий. Каждому действию в этой цепочке соответствовала повелительная фраза учителя, диктующая нужное действие. Усадив детей на место, учительница знаком

показывала им, что нужно смотреть на ее губы. Убедившись, что все дети смотрят на ее губы, она устно произносила фразу «Дети, встаньте», показывая при этом жестами, что нужно встать. Эта фраза составляла первое звено из цепочки обучающих действий. После того, как дети встали, учительница произносила вторую фразу «Дети, подойдите ко мне», показывая жестами, что должны делать дети. Напомним, дети продолжали внимательно смотреть на ее губы. Потом дети, ориентируясь на артикуляцию губ учителя, выполняли еще несколько действий - встать по одному, встать парами, встать по трое, поклониться. Наконец, их просили снова сесть за парты. Эти циклы, которые сам И.А.Соколянский называл цепочками действий, повторялась несколько раз.

Затем, после непродолжительного перерыва, учительница повторяла пройденный цикл, с той лишь разницей, что указания жестами были полностью исключены. Обучение заканчивалось контрольной серией, в которой команды, а по сути дела – инструкции к действию давались из уст учительницы. В конце обучения проводился контроль понимания, когда все инструкции давались устно в первоначальном, а потом в измененном порядке и проверялась правильность выполнения этих инструкций. Цепь действий считалась сформированной, если каждый ребенок выполнял все действия верно по чтению с губ команд педагога в любом порядке их предъявления. Все результаты обучения фиксировались, строго велась детальная запись хода работы с регистрацией действий детей в ответ на команду учителя. Устанавливалось среднее время на обучение пониманию инструкции по чтению с губ преподавателя и фиксировалось среднее число необходимых для этого повторений.

Затем проводилось обучение пониманию глухими детьми письменных инструкций, читаемых с настенного плаката. Учительница указкой показывала детям в определенном порядке письменные инструкции, которые нужно выполнить. Сначала эти инструкции подкреплялись жестами, потом показывались без этого подкрепления. При сравнении результатов обучения

было обнаружено, что письменные инструкции усваиваются в несколько раз быстрее, чем устные по чтению с губ. Одна цепочка инструкций по чтению с губ усваивалась детьми в среднем за 12 минут, а по чтению с плаката — за 6—7 минут.

В следующих опытах цепочки устных и письменных инструкций усложнялись. В структуру эксперимента постепенно включалось все больше новых слов «Дети, встаньте», «Дети, подойдите ко мне», «Дети, постройтесь по росту», «Дети, направо», «Дети, налево», «Мальчики, идите на свои места», «Девочки, идите на свои места», «Мальчики, сядьте», «Девочки, сядьте». Так же как и в первой серии - сначала все инструкции подкреплялись жестами и давались в определенном порядке. Потом без жестов и вразбивку [21].

Полученные результаты при обучении детей этими методами со стороны коллег вызвали не только бурю восторга, но и вполне обоснованную критику. Аргументы критиков сводились к тому, что глухих детей обучали понимать команды на языке, который для них был доминирующей языковой средой. Поэтому, полученные результаты, с точки зрения чистоты эксперимента, который получил в научной литературе название «цепных сочетательно-двигательных реакций» не выдержал критики.

Прислушавшись к этим критическим замечаниям И.А.Соколянский в августе 1924 года в Харьковском детском доме глухонемых начал эксперименты по разработанной им методике на немецком языке. Все инструкции глухим детям давались на немецком языке устно, а затем письменно по аналогичной схеме. Меньше чем за месяц работы глухих детей первого класса удалось научить пониманию устных и письменных инструкций на немецком языке, причем навыки оказались довольно стойкими. При проверке усвоенного материала через полтора месяца дети правильно выполняли инструкции на немецком языке, данные в установленном и случайном порядках, почти всех пройденных ранее цепочек действий. При организации подобного эксперимента со старшеклассниками

обращалось внимание подростков на разницу в произнесении и написании инструкций на разных языках [20].

За этими экспериментами И.А.Соколянского очень внимательно наблюдал Л.С.Выготский, пытаясь связать эту методику с разрабатываемой им культурно-исторической теорией формирования высших психических функций. Он даже включил проверку этого метода в свой план научных исследований на 1925 год. В подтверждение этому говорит следующая цитата: «Этот метод ведет к обучению речи преимущественно через чтение с губ. В основу мышления здесь пытаются положить не речевые ощущения, крайне неясные, а более рельефные и доступные глухонемому зрительные ощущения от образов слов на губах говорящего, до слов, написанных на доске, и моторные ощущения... Если описанные методы и нуждаются в многолетней разработке и проверке на опыте, то одно во всяком случае несомненно уже сейчас: это направление, по которому пойдет будущая сурдопедагогика. Принцип логической связной речи бесспорно принадлежит будущему» [4].

Но главная мысль, которую сформулировал Л.С.Выготский, обобщая результаты И.А.Соколянского, заключалась в том, что воспитание, как здорового, так и глухонемого ребенка, не имеет никаких различий, поскольку новые узловые связи формируются по одним и тем же принципам в любом сенсорном регистре (анализаторе). Основопологающим моментом здесь выступает разработанная и научно обоснованная система внешних воздействий, организованных в зависимости от используемой сенсорной системы.

И.А.Соколянский прекрасно понимал, что работа с глухонемыми детьми строилась исключительно на зрительном анализаторе, самом главном анализаторе адаптационного процесса животного и человека. Невольно возникал вопрос: «А можно ли разработанную им методику использовать для обучения слепоглухонемых детей?». Это задача на первый взгляд представлялась неразрешимой.

Анализ разработанных в Петербурге, и в некоторых зарубежных обучающих центрах, методик «чистого устного обучения» показал их ограниченность и низкую эффективность. Кроме всего прочего обучение слепоглухонемых детей шло, как бы, двумя методами параллельно. В рамках одного метода детей обучали действиям и навыкам, требующих огромной сложности мозговой работы. Другие методы были направлены на формирование навыков и поведения, способствующих обслуживанию самого себя в бытовой сфере - навыков еды, умывания, одевания, обувания и пр.

Многолетние научные поиски и повседневная практика работы с такими детьми позволили И.А.Соколянскому, с небольшим коллективом единомышленников, создать новую «методику обучения навыкам самообслуживания и элементарного бытового труда». В 1923 году им был набран класс из пяти учеников для такого обучения. Все дети с раннего возраста были тотально слепоглухонемыми. В группе этих детей оказалась и Ольга Скороходова, о которой мы расскажем ниже. Основную цель своей работы с этими детьми И.А.Соколянский видел:

- в формировании у них непосредственных и предельно точных отношений с материальной, физической средой;
- в непосредственном овладении этой средой;
- в победе над пространством (самостоятельное передвижение) и ориентировке во времени.

На первом этапе работы с детьми применялась методика «прямой установки». Педагог становился сзади ребенка, руки ребенка накладывались ладонями на тыльную поверхность кистей рук взрослого. В таком положении взрослый действовал с предметами, а ребенок пассивно сопровождал его действия движениями своих рук. Ребенок на этом этапе мог быть пассивен по отношению к предмету, но должен быть активен в отношении движения рук взрослого.

На следующем этапе активность ребенка направлялась на те действия, которые делал взрослый педагог. Ребенок начинал ощупывать руки взрослого

и прикасаться к предмету, с которым тот действует. Предмет, как писал И.А.Соколянский, «рассматривался одновременно взрослым и ребенком», или «совместно», как говорим мы теперь.

На третьем этапе положение рук менялось: руки взрослого помещались сверху рук ребенка. Сначала ребенок продолжал придерживать своими руками руки взрослого, но постепенно руки взрослого как бы ослабевали, становились более пассивными, а руки ребенка все более активизировались.

И наконец, пальцы взрослого «сползали с рук ребенка», но взрослый продолжал стоять и двигаться рядом, чтобы помочь, подхватить и направить действия ребенка.

При такой логике построения методики и техники ее проведения в сознании слепоглухонемого ребенка возникала своеобразная раздвоенность, которая при более пристальном анализе превращалась в тройственную форму. Действия ребенка в такой ситуации вынуждены были фиксировать:

- само действие, т.е. осязающие манипуляции с познаваемым предметом;
- сам предмет, который познавался
- и те качества и свойства познаваемого предмета, которые фиксировались при помощи осязающих действий.

И.А.Соколянский называл эти совместные действия общением в совместной познавательной деятельности. Эти совместные действия включали в себя три основных момента:

1- предмет действия,

2 – того человека, с кем я действую совместно, который по своей сути также выступает как предмет моей деятельности, но при этом выполняющий функцию контроля за правильностью моих осязающих действий, по отношению с правильными, и по сути эталонными образцами, его действий;

3 – самого ребенка, т.е. феномен «Я сам», с его собственными ощущениями от этой совместной осязающей, познающей деятельности. Здесь уже сам ребенок оценивает действия

взрослого, его коррекционные замечания и поправки. В итоге наступает своеобразный отрыв, разрыв уже в основном сформированных осязающих действий ребенка и продолжающихся периодических коррекционных действиях взрослого, с которыми уже пытается спорить сам слепоглухонемой ребенок.

Необходимо обратить внимание на одну, очень важную деталь, которая далеко не всегда учитывается «обычной, классической» педагогикой при работе с нормальными детьми. А именно: активность руки взрослого должна убывать ровно в той мере, в какой прибывает активность руки ребенка. Если взрослый продолжает руководить ею с такой же активностью и силой, как и вначале, не заметив, что эта рука делает робкие и неловкие попытки помочь взрослому, то эти попытки быстро прекращаются. Активность руки ребенка угасает, и тогда уже никакими уговорами, понуканиями и приказами вам не удастся разбудить ее вновь. Рука ребенка становится пассивно-послушной, «удоборуководимой», но делать что-либо сама уже так и не научится. А зачем ей стараться, если она привыкла к тому, что рука взрослого сделает все и скорее, и точнее, и увереннее? В этом случае она и останется навсегда безвольно-послушным орудием чужой психики, психики взрослого, а собственные психические «механизмы» управления деятельностью так и не сформируются. Это очень важный момент с точки зрения психологии формирования и развития личности ребенка, формирования его мотивации и активности, самопознания, «образа Я» и наконец собственно процесса самосознания.

Эффект доминирования взрослого над воспитываемым слепоглухонемым ребенком имеет непосредственное отношение и для процесса воспитания и обучения нормальных детей. Этот эффект можно часто наблюдать в обыденной жизни общения ребенка с учителем или с родителями. Ситуация, когда зрячий ребенок под контролем взрослого учится писать палочки, кружочки, крючочки. При стремлении взрослого

вмешаться в процесс, когда ребенок вышел за рамки линий в тетрадном листочке и показать как надо правильно это делать, ребенок начинает протестовать против помощи и категорически заявляет взрослому: «Не надо я сам» и при очередном написании своего шедевра (палочки или крючочка) исправляет сделанную ошибку. Но, что будет, если мама, папа или учитель в школе, не обращая внимания на самостоятельные старания школьника исправить сделанные им ошибки, продолжать настойчиво, требовательно и безоговорочно управлять написанием ребенком палочек и крючочков. У него пропадет всякий интерес к этой деятельности, возникнет обида или негативная эмоция к маме, папе или учителю, а по большому счету – пропадет интерес к познавательной деятельности как таковой. Мотивация обучения будет сведена к нулю.

Вот прекрасный пример того, как при неправильной постановке обучающих действий по овладению, познанию предметной реальностью у слепоглухонемых детей начинает закладываться соответствующая система нравственных, духовных качеств и оценок, закладываться неадекватная основа формирования «образа Я», «самооценки», «самосознания» и т.п.

Талант педагога при общении с ребенком, лишенным зрения и слуха как раз и состоит в том, чтобы увидеть, прочувствовать робкие позывы, еле уловимые стремления ребенка к самостоятельному действию. Такого рода педагогическое чутье, педагогический профессионализм в общении с ребенком порождают у него жажду познания нового, стимулирует мотивационную сферу в познании окружающей мира, формируют ощущение ответственности за принятое на себя самостоятельное действие, поступка и поведения в целом. А это уже формирования своеобразного фундамента для последующего нравственного, гражданского, личностного развития, которые в будущей жизни слепоглухонемого ребенка могут оказаться решающими при принятии важнейших жизненных решений и выбора путей их достижения.

Опыт работы преподавателей Загорской школы-интерната и их многообещающие результаты, в какой-то мере, опровергли библейскую мудрость «В начале было слово». Как мы видим - изначально появляется действие, и не просто действие, а действие совместное, общее, в общении, через которое слепоглухонемой ребенок познает те или иные качества ощупываемого предмета, т.е. те качества, которые ему «показывает» взрослый. И только позже это качество получает свое означивание, свое обозначение, свое название, т.е. появляется слово обозначающее смысл и назначение этого качества ощупываемого предмета. Появляется знак, значение и личностный смысл познанного объекта или предмета, а это есть ни что иное, как составные компоненты сознания. Вот и выходит, что «В начале было дело», а уже потом появилось «слово».

Труд, действие, работа руки – вот тот фундамент, на базе которого появляется, формируется психика, мышление и речь, человеческое сознание, самосознание и рефлексивное «Я».

Всё бытовое поведение слепоглухонемого ребенка, связанное с удовлетворением биологических потребностей (еда, сон, сохранение тепла, потребность в движениях), организовывалось как система, состоящая из «основных навыков», связанных между собой в цепочку «целевых звеньев», включающих в себя основные элементы поведения в режиме дня.

Принцип построения цепочки заключался в том, что конечный элемент одного звена был направлен на начало нового звена действий, имевший целью организовать начало нового действия. Например, нужно выполнить все акты утреннего туалета - встать с кровати, одеться, обуться, умыться, убрать постель, чтобы пойти завтракать. Целью конечных звеньев цепочки, составляющей основной навык утреннего туалета, является подготовка к приему пищи; цепочка навыков, связанная с приемом пищи, заканчивается подготовкой к прогулке с подвижными играми и т. д. Приобретая основные навыки поведения, ребенок осваивает помещение, в котором он находится и живет, учится действовать с необходимыми предметами быта.

Механизм порождения спонтанных жестов ребенка выполняет здесь функцию порождения своеобразного языка установления коммуникации ребенка со взрослым. В ходе такого обучения навыкам самообслуживания себя в быту у ребенка стали формироваться жесты, которые в сжатой форме несли в себе определенный знак, имеющий понятное содержание как для самого ребенка, так и для взрослого (педагога). Этот момент был очень важен для Л.С.Выготского, поскольку здесь осуществлялось зарождение знаковой системы общения между ними, т.е. появлялось нечто такое, что напоминает язык общения между людьми. Взрослый, зная смысл этих жестов, помогал ребенку в реализации его органических, биологических, бытовых потребностях. И ребенок, получая позитивную обратную связь от взрослого, понимал, что взрослый четко понял его жест, значение этого жеста и сам для себя закреплял смысл этого жеста как смысл своего сообщения, своей просьбы. Здесь прослеживается специфический, очень тонкий процесс зарождения своеобразного языка, который понятен только ребенку и взрослому.

В силу повторяемости жестов, последние из хаотичных действий становились осмысленными и в смысловом плане однозначными. Вот как этот момент характеризует сам И.А.Соколянский: «Жестикуляция слепоглухонемого ребенка есть аналог словесной речи, она возникает и формируется только в процессе постоянного воздействия на ребенка при удовлетворении его органических потребностей» [22, с. 20]. Может быть именно так, на заре формирования человеческой цивилизации, зарождался примитивный язык общения между членам племени.

Как мы видим, основные цепочки обучения слепоглухонемых детей были связаны с его общебиологическими потребностями и самообслуживанием.

Следующая стадия обучения была направлена на формирование специальных навыков уборки помещения, которые также тщательно подбирались и выстраивались в цепочки. На начальной стадии формирования

навыков уборки помещения учитель ориентировал действия ребенка на единоличном осуществлении этого процесса уборки. Его обучали самостоятельно убирать помещение, создавая максимальные условия для реализации сформированных у него навыков и умений по уборке комнаты. Вот описание той процедуры, которая выполнялась ребенком. Как только ребенок вставал из-за стола после утреннего чая, к нему подходил педагог, дотрагивался до его плеча и шел с ним к вешалке, где висели халаты. Руками ребенка халат снимался с вешалки и одевался на ребенка. С другой вешалки брали тряпку для вытирания пыли. После этого шли в столовую. Подведя слепоглухого ребенка к кушетке, педагог вкладывал тряпку в его руку и начинал вместе с ним вытирать последовательно все части кушетки. Подобным образом вытиралась одна вещь за другой в этой комнате. После этого мыли и убирали тряпку, снимали и вешали халат на место, мыли руки. Примерно через 4—5 дней подобной совместной работы слепоглухонемой ребенок начинал убирать это помещение самостоятельно. Через месяц самостоятельной работы в одном помещении ребенка переводили на уборку другой комнаты и учили убирать там. Каждый ребенок в индивидуальном порядке осваивал уборку каждого помещения. На это обучение уходил почти целый год работы педагогов.

Очень интересный способ по обучению слепоглухонемых детей И.А.Соколянский применял для формирования чувства времени, чувства цикличности или в терминологии ученого «чувство календаря». Когда процесс уборки всех помещений у каждого ребенка был отработан, педагоги переходили к формированию очередности уборки помещения всех детей.

Со стороны все поведение детей выглядело как поведение дрессированных животных, в основе которого лежат прекрасно выработанные и выстроенные в строгие цепочки условные рефлексы. Достаточно преподавателю подойти к ребенку и положить ему руку на плечо как цепочка условных рефлексов тут же запускалась.

Именно этот момент строгого алгоритма выполнения усвоенных навыков и поступков, при полном отсутствии какой либо самостоятельности и осмысленности, больше всего настораживал И.А.Соколянского. Вопрос ставился очень остро. Или процесс обучения выстраивать так, чтобы слепоглухонемые дети четко, качественно выполняли цепочки действий, поступков и навыков для обслуживания самого себя, для уборки помещений и т.п., или на базе выработанных навыков, поступков и действий уже не обучать, а воспитывать творческую, самостоятельную, формирующую свои собственные цели и задачи личность. Идеально выстроенные навыки в специфические цепочки по уборке помещения, по самообслуживанию, делали из ребенка запрограммированного робота.

Нужно отдать должное изобретательности И.А.Соколянского в поисках решения этой проблемы. Он пришел к выводу, что эти жесткие алгоритмы исполнительских цепочек необходимо разбивать специально сформированными «препятствиями», а самое главное – учить слепоглухонемых детей находить способы преодоления этих препятствий. Но одно дело обосновать нововведения в свою методику на теоретическом уровне, а другое – реализовать их в обучающей практике. И здесь И.А.Соколянский с группой своих коллег наткнулся на жуткое сопротивление. Получилась своеобразная философская цитата: «Стремясь вставить элемент препятствия в процесс обучения слепоглухонемых детей он сам наткнулся на препятствие». Можно было бы обозначить этот момент в методике И.А.Соколянского как «фактор двух препятствий».

Дело в том, что в самом процессе реализации методики, разработанной И.А.Соколянским, была заложена мина замедленного действия. Так, в процессе обучения слепоглухонемой ребенок был жестко привязан к взрослому педагогу, а точнее, он без него ничего не значил. Каждый жест, каждый поступок формировался, регулировался, контролировался, корректировался взрослым и поэтому появление какой либо активности, самостоятельности вообще исключалась. В голове у ребенка все исходное

определялось взрослым и все итоговое контролировалось взрослым. Многие дети начинали обижаться, когда взрослый создавал им препятствия, как будто куда-то отвлекаясь, или на какое-то время забывал о ребенке. Такое поведение где-то травмировало самолюбие ребенка, создавало ситуацию ревности. Это представляло собой, в какой-то мере, посягательство взрослого на уже четко сформированный в сознании ребенка свой собственный образ «Я», «видение себя в этом хорошо знакомом ему жизненном пространстве, в котором он чувствовал себя комфортно, достойно, значимо и самодостаточно не только в своем «физическом и физиологическом Я», но и в «личностном Я». В кинофильме знаменитого итальянского режиссера Микеланжело Антониони «Профессия репорте» или «Пассажир» в англоязычной версии, слепая девушка отказывается от операции, которая может вернуть ей зрение. Она боится светлого мира, тех отношений, которые для нее совершенно неизвестны, она боится потерять ту благосклонность, соучастие и даже жалость со стороны других людей в ее положении слепого. Своеобразная боязнь, психологический барьер перейти через физиологический, социальный барьер в другой, неизвестный мир. Но, в кинофильме такое откровение героини нужно было вытаскивать клещами через создание доверительных отношений, а в ситуации формирования препятствий, барьеров у слепоглухонемых детей это видно как на ладони, просто в снятом виде невооруженным глазом.

Как же формируются зачатки порождения самосознания слепоглухонемого ребенка в условиях соревновательной деятельности. Сами того не замечая, мы незаметно подошли к личностным переживаниям и оценочным характеристикам ребенка, когда перешли к таким оценкам, как любовь, обида, ревность, преданность. Парадокс состоит в том, что ребенку этих слов, этих понятий и категорий не успел «сказать» воспитатель. Он не смог обозначить в сознании этого ребенка смысл, семантику этих слов. Эти слова и слова характеризующие моральную сферу совершенно отсутствовали в его жизненном тезаурусе, в его «внутреннем психологическом

пространстве». Откуда тогда эти переживания, эти моральные понятия и их чувственный смысл появились у слепоглухонемого ребенка?

Многие дети наотрез отказывались от самостоятельных действий, требовали подсказок и немедленной помощи. Понимая, что прямые методы создания препятствий в поведении детей наталкиваются на своеобразные субъективные препятствия, И.А.Соколянский придумал соревновательно-игровой метод реализации специально созданных препятствий. В рамках такой игровой ситуации были специально созданы очень простые игры, приспособленные для двух слепых детей по типу лото, домино или игры-соревнования в быстроте надевания шаров с отверстиями на вертикальный стержень. Предполагалось, что подобные игры позволят повысить самостоятельную активность детей, научить их внимательно наблюдать за действиями друг друга и следовать игровым правилам. Правда, из всего сказанного выше, не совсем понятно, как ребенок, выполняя игровые действия, будучи слепоглухонемым, мог наблюдать за действиями другого ребенка. Предполагаю, что в игровой ситуации были запланированы какие-то ощупывающие действия, которые ребенок мог совершать и делать соответствующие выводы о том, как идут дела у его конкурента. Это уже входит в разряд изобретательности технических моментов соревновательного эксперимента И.А.Соколянского. Главным моментом таких игр было то, что объектом внимания для слепоглухонемого ребенка становился другой ребенок, а не он сам, не его собственные действия и поступки, а поступки и действия его конкурента. В этой соревновательной деятельности ребенок вынужден был открывать, познавать другого ребенка по вполне определенным, значимым для него навыкам и поступкам. Теперь уже эффективность своих действий и поступков оценивалась не взрослым (педагогом), так сказать извне, а самим ребенком на основании его внутренних оценок, психических состояний и позиций. В такой оценочной деятельности по эффективности своих и чужих действий, появлялись робкие зачатки «Я». «Я и другой», «Я желаемый», «Я реальный» и др. Уже в этом

был огромный прогресс в обучении, а самое главное – в воспитании слепоглухонемого ребенка. Ребенок выходил за рамки своего внутреннего собственного «Я» и приобретал эталоны оценки своего «Я» из вне. В этой деятельности ребенок сам определял характер этих оценок, сам выделял те качества и параметры, которые его интересовали в такого рода соревновательных действиях.

Но И.А.Соколянский понимал, что для формирования нормального человека из слепоглухонемого ребенка общение с одним или двумя его сверстниками крайне недостаточно, чтобы избежать стадии, которую он называл стадией «идиотизма». Существующий круг общения слепоглухонемого ребенка необходимо было расширять и расширять как можно шире, а это возможно только при условии приобщения ребенка к мировой культуре, к мировой литературе. И поэтому следующим этапом работы со слепоглухонемыми детьми было обучение их чтению и письму при помощи шрифта Брайля.

Особое внимание в школе И.А.Соколянского уделялось одной ученицы Ольги Скороходовой, которая обучалась еще и по дополнительной программе, которая предполагала обучение Ольги процессу самонаблюдения. Так, при овладении навыками письма и чтения ее учили все происходящее фиксировать в ежедневных дневниковых записях. Обе эти программы обучения письму и обучение наблюдению осуществлялись параллельно.

Обучение наблюдению предполагало с необходимостью развитие письменной речи, где процесс редактирования приобретал первостепенное значение. К чему привело такое обучение письменной речи можно судить по стихам, научным статьям и другим литературным произведениям Ольги Скороходовой в ее зрелые годы. Да и сама судьба этой уникальной девушки, женщины, ученого, поэта заслуживает особого внимания, о чем мы поговорим ниже.

В дальнейшем задача воспитания и формирования личности ребенка существенно усложнялась. У них стали формировать навыки к совместной

уборке помещения, т.е. формировать навыки общения и выработки совместных решений для продуктивного выполнения совместной деятельности. Вы только представьте себе, каких усилий преподавателю, а каких усилий слепоглухонемому ребенку, стоит приобретение таких навыков, когда он в абсолютной темноте, в абсолютной тишине натывается на какие-то физические предметы и пытается при помощи этих предметов изменить состояние других предметов, не видя результатов своей работы. Когда он в абсолютной темноте и тишине натывается на чьи-то руки, ноги, голову и начинает согласовывать совместные действия с этими руками, ногами, головой.

А если возникает конфликт при согласовании совместных действий по уборке помещения? Интересно, как они решают эту конфликтную ситуацию ведь они ничего не видят, не слышат и не могут говорить? Кто из них возьмет на себя роль рыцаря и уступит даме в этом споре? Как они узнают кто из них дама, а кто нет? Кто им сообщит о том, что мужчина должен уступать даме, и оберегать, защищать ее? А теперь представьте себе, что вы сидите рядом с конфликтующими слепоглухонемыми детьми, наблюдаете за ними и не вмешиваетесь? А еще круче – представьте себя на месте одного из этих детей и прочувствуйте свои эмоции, ощущения в абсолютной тишине, в этой темноте руки, ноги, голову, которые хотят сделать не так, как вы этого хотели?

Это очень важный момент в исследованиях И.А.Соколянского, поскольку он в своих методах воспитания и обучения слепоглухонемых детей с необходимостью предполагает процесс сравнения своих физических, физиологических особенностей с физическими, физиологическими особенностями других детей, а это уже ни что иное, как элементы оценки самого себя, т.е. самооценка, самопознание, самосознание и оценки других в результате совместного общения. Правильнее будет обозначить эту ситуацию как результат совместной деятельности – поскольку они вынуждены вступать в коммуникативную связь для достижения результатов их совместной

деятельности, а не наоборот. В осознании своих собственных физических, моральных и личностных качеств по сравнению с такими же качествами у других детей у ребенка зарождается «самооценка», начинают формироваться зачатки «образа Я».

Мы специально очень подробно описываем все этапы и все цепочки совместной деятельности слепоглухонемых детей для того, чтобы показать, что главным элементом становления слепоглухонемого ребенка как полноценной, нормальной личности является общение, совместная деятельность с взрослым по освоению того жизненного пространства, в котором его ориентирует взрослый, в котором он вынужден существовать. Эту мысль можно сформулировать еще и иначе. Взрослый при общении с ребенком (мы здесь специально не оговариваем, какой это ребенок) вводит его в окружающее его бытие, в пространство тех физических, материальных предметов и объектов, которые сам взрослый считает нужными для ребенка. В экспериментах со слепоглухонемыми детьми этот момент, что называется, просматривается как замедленные кадры киноленты. Так, ребенок «увидев» и освоив предложенный ему воспитателем конкретный физический, материальный предмет в арсенале своей психики будет иметь только этот предмет и больше никакой. Даже если ему предложить любой другой предмет из кухонного гарнитура (вилку, нож, китайские палочки, шампур для шашлыка) он их не определит, не освоит, не воспримет, потому, что в арсенале образов его психике представлен только один предмет, назначение и свойства которого он знает и представляет. Можно во всех мельчайших подробностях наблюдать процесс «рассмотрения» слепоглухонемым ребенком вилки или ножа, с болью в сердце смотреть не его невероятные усилия понять, что это такое и почему оно не соответствует ложке, а слепоглухонемой ребенок будет при этом колоть себя вилкой, истекать кровью от ножевых порезов на ладонях и пальцах. Вот такая неприглядная кровавая картина предстает перед глазами наблюдателя за тем, как протекает процесс познания окружающего мира, окружающих физических предметов у

слепоглухонемых детей, которых специально лишили помощи взрослых. Примерно такой же процесс происходит в познавательной деятельности нормального зрячего и слышащего ребенка, когда взрослый самоустраняется от помощи ребенку. Разница только в том, что у слепоглухонемого ребенка появляются телесные кровоточащие раны, а у нормального ребенка появляются глубокие душевные раны, которые с возрастом могут переходить в различного рода комплексы и патологии. Мы понимаем, что такого рода гротескное сравнение может быть и неоправданным в данном тексте, но хотелось дать понять родителям, учителям, воспитателям что происходит в глубинах психики ребенка, когда он не получает так нужной ему помощи, разъяснения и просто теплого, родного внимания от взрослых в своей познавательной деятельности.

Возвращаясь к позитивным моментам экспериментального обучения слепоглухонемых детей, мы можем не торопясь понаблюдать за тем или иным фрагментом формирования того или иного навыка, того или иного жеста, той или иной цепочки действий по освоению бытийного пространства. В ситуации с зрячими детьми такой замедленной демонстрации мы не увидим. Именно в таком овладении слепоглухонемым ребенком окружающей его предметной и объектной действительности ребенок начинает осваивать и свое тело, его возможности и строение, свое физическое и биологическое «Я».

Вслед за этой стадией наступает очень важная стадия формирования собственной активности слепоглухонемого ребенка по освоению своего бытийного, жизненного пространства.

В процессе обучения наступает ситуация, когда познаваемый (ощупываемый) слепоглухонемым ребенком предмет берет уже не воспитатель совместно с ребенком, а сам ребенок самостоятельно. Появляется кульминационная ситуация, когда слепоглухонемой ребенок сам манипулирует с предметом используя его по назначению – и вот это самое «Я сам», «Я сам беру веник и подметаю комнату», «Я включаю кран и своими

руками водой умываю свое лицо», «Я не могу достать, потому что я не имею нужного роста» и есть та исходная точка, где зарождается феномен «САМОСТЬ» пусть пока только на физическом, физиологическом уровне.

Вот зачем нам было так необходимо детальнейшее знакомство с методикой И.А.Соколянского по формированию навыков и самостоятельного поведения у слепоглухонемых детей. Больше всего в этих экспериментах привлекло внимание и озадачивало Л.С.Выготского то, что на первое место в этом процессе становления ребенка как личности выходило общение и совместная познавательная деятельность. Без взрослого, без общения ребенка со взрослым (преподавателем) слепоглухонемой ребенок так и остался бы в темноте, в абсолютной тишине (так и хочется сказать в гробовой тишине) своего, так и не познанного тела.

Но здесь напрашивается один очень важный вопрос: «Что же поменялось в ребенке после такого обучающего вмешательства взрослого? Ведь он не стал видеть, не стал слышать, не стал говорить? Но у него что-то внутри изменилось, что-то внутри произошло, чем-то наполнилась его психика, его чувства, его багаж знаний».

И эта узловая стадия формирования у слепоглухонемого ребенка элементов «самости» с необходимостью порождает ряд еще более сложных, фундаментальных вопросов: «А что представляет собой для ребенка сам взрослый?». «Откуда он знает устройство и назначение окружающих его предметов?», «Почему в обиход предметов взрослого человека входят те предметы, которые входят в его жизнедеятельность?», «Почему он знает, как пользоваться тем или иным конкретным предметом (ложкой – к примеру) и откуда он это знает?», «Почему взрослый знакомит ребенка именно с этими предметами?». Одним словом – откуда такая взрослая реальность берется для самого взрослого? Почему из многообразной окружающей человека реальности как системы предметов и объектов он выбирает, отбирает одни предметы, оставляя при этом без особого внимания или вообще без внимания другие объекты и предметы? В современной психологии этот процесс

обозначается категорией «конструирование». Ребенок изначально совместно с воспитателем, преподавателем (взрослым) конструирует свою реальность, своей предметный мир. Зачем ребенку знать строение и назначение именно этих предметов, которые ему показывает взрослый? Именно эти вопросы были предметом осмысления философом Э.В.Ильенковым при общении с четверкой слепоглухонемых студентов психологов МГУ Сережей Сироткиным, Сашей Суворовым, Наташей Корнеевой и Юрой Лернером.

Завершая анализ того огромного вклада И.А.Соколянского в науку и в педагогику слепоглухонемых детей необходимо отметить, что его личная жизнь складывалась далеко не гладко, если не сказать грубее. Официальные власти его неоднократно снимали с работы, судили за нелояльное отношение и непопулярные высказывания в адрес государства. Умер Иван Афанасьевич Соколянский в 1960 году прожив 71 год. А в 1981 году Ивану Афанасьевичу Соколянскому и Александру Ивановичу Мещерякову, посмертно, присудили Государственную премию СССР за создание научной системы обучения слепоглухонемых детей.

Пристальное внимание Л.С.Выготского к данным исследованиям И.А.Соколянского, глубокий анализ результатов эксперимента по обучению слепоглухонемых детей позволил ему сформулировать такие методологические принципы отечественной психологии, как «принцип деятельности» и «принцип единства сознания и деятельности».

Контрольные вопросы:

- Какие дополнительные задания давал И.А.Соколянский Ольге Скороходовой в ходе ее обучения и как это связано с проблемой самосознания?
- Какие навыки вырабатывал у детей И.А.Соколянский кроме обучения письму через шрифт Брайля?
- Какие основные положения на роль общения в развитии личности ребенка были предложены Э.В.Ильенковым?

III.2 - Формирования телесного «образа Я» в школе А.И. Мещерякова

Как мы видим, исходные положения при разработке методик формирования у слепоглухонемых детей навыков и поступков их жизнедеятельности, перенос реализации выработанных навыков из процесса индивидуальной деятельности в коллективную, групповую, т.е. в совместную деятельность по выполнению задания преподавателя, переосмысление роли взрослого в процессе развития и становления личности слепоглухонемого ребенка незаметно вывели нас на глобальные философские и психологические проблемы. Именно с этих позиций Л.С.Выготского интересовали эксперименты И.А.Соколянского. Именно на этих философских позициях с использованием методики Александра Ивановича Мещерякова строилась работа Э.В.Ильенкова со слепоглухонемыми студентами психологического факультета МГУ Сереей Сироткиным, Сашей Суворовым, Наташей Корнеевой и Юрой Лернером.

Эксперимент А.И.Мещерякова с четверкой детей из Загорской школы-интерната для слепоглухонемых учеников приковал к себе внимание не только отечественных философов, психологов, педагогов, патопсихологов но и прогрессивную часть зарубежных ученых [15]. Его без преувеличения называют выдающимся экспериментом уже потому, что он позволил проникнуть в глубины процесса формирования психики, сознания, самосознания, мышления и других психических процессов не только в норме, но и в патологии.

Нам необходимо отметить очень важный факт, который можно было бы назвать феноменом «чистоты». Дело в том, что слепоглухонемой ребенок в этом эксперименте, предстает как чистая психологическая субстанция, как чистый лист, на котором взрослый может написать все что захочет, все, что посчитает нужным. Никаких других побочных психологических переменных, воздействующих на ребенка факторов кроме воздействий взрослого, учителя

обучающего ребенка не фиксируется. На ребенка не воздействуют ни информация из средств массовой коммуникации, ни информация художественной литературы, театра, кино, неформальных молодежных образований и т.п. Далее – полученные результаты при таком единичном воздействии, при таком монопольном праве учителя предоставлять ребенку право познавать тот предмет или объект, который он посчитает необходимым, дают возможность фиксировать, рассматривать, изучать созданный в сознании ребенка образ этого предмет. Образно говоря, учитель видит на совершенно чистом листе отображенный предмет или объект в контурах тех свойств, функций и качеств, которые им задал сам учитель. Время такого рассмотрения и изучения можно увеличивать, сокращать в любых разумных пределах оставляя сам объект исследования, т.е. слепоглухонемого ребенка в константном, психическом состоянии. Правда, в этом эксперименте есть незначительный процент побочных воздействий, но они могут идти только из внутренних психологических пространств сознания самого ребенка. В какой-то мере наличие таких побочных внутренних факторов можно рассматривать как элементы самоосознания, самоанализа, самосознания самого ребенка.

При теоретических предположениях того, что у нас есть методики фиксации тех изменений в сознании и поведении ребенка, которые планировал экспериментатор (учитель) и методики того, что реально проявилось в поведении и сознании ребенка, мы можем говорить об измерении самосознания ребенка. И если в ситуации с нормальным ребенком мы можем говорить о динамическом, изменяемом в определенных временных отрезках состояниях психики, которые обуславливаются получаемой, осмысленной и обработанной информацией зрительного и слухового порядка, то у слепоглухонемого ребенка такая динамика отсутствует, а если и есть, то в крайне незначительном выражении.

Вот как сами слепоглухонемые дети и их близкие взрослые описывают внутреннее состояние психики. Если же ребенок родился или стал

слепоглухонемым, жалость к нему и заботы о нем удесятятся, и такое отношение к нему, «убоному» и «несчастненькому», кажется само собою разумеющимся проявлением родительской любви. Для ребенка и за ребенка тут стараются делать буквально все – своими руками. В итоге сам ребенок не научается делать ничего. Он не знает даже, что у него есть собственные руки, и навсегда остается несамостоятельным отростком материнского тела. В этом случае никакая сколь угодно изощренная тифлосурдопедагогическая техника не поможет научить его понимать человеческий язык, говорить, читать, мыслить. Ибо не в ней, не в технике перевода языка звуков на «дактильный» язык с помощью пальцевой азбуки, тут проблема. Она проявляется в отсутствии потребности и мотива в деловом общении с другим человеком. Эта специфически человеческая потребность и мотив формируется лишь там, где налажено и систематически осуществляется реальное деловое общение взрослого и ребенка. Именно деловое общение, то есть общение в рамках и по поводу совместно совершаемого дела, даже если это дело вначале состоит всего-навсего в том, чтобы есть суп с помощью ложки, мыть руки под краном или надевать рубашку и штаны.

Потрясающий пример того, что происходит с ребенком, потерявшим зрение, слух, обоняние и вкус привел С.Гофгардт [27]. В своем докладе на IV конгрессе, посвященном вопросам образования он рассказал о девочке Рагнхильд Каата, потерявшей на третьем году жизни слух, зрение, вкус и обоняние. До 14 лет она жила дома, а лишь к 15 годам ее приняли в училище для глухонемых. Она была мало похожа на человека, а именно - могла просиживать целые дни на одном месте, не проявляя ни малейшего интереса к тому, что вокруг нее происходит. Изредка издавала звуки, похожие на тяжкий стон. Если кто-либо к ней приближался, она начинала топтать ногами, реветь и царапаться, как дикий зверь.

Состояние другого ребенка, мальчика потерявшего зрение и слух, приводит А.В.Ярмоленко. Испанский мальчик Иносенсио Рейес потерял зрение в 6 лет, За четыре года, т.е. к тому времени, когда его взяли в школу

для слепоглухонемых детей совершенно деградировал в психическом отношении, научился ходить, впал в оцепенение [25].

Большую трагедию переживают дети, которые видели и слышали до травмирующей ситуации. Французский психолог Х.Лемуан [26] называет состояние одновременной потери зрения и слуха «смертельным влиянием». Появившаяся речь быстро исчезает. Разум и суждения, а так же и чувства, воля, фантазия - у них тяжело поражены. Фантазия падает до минимума и существует лишь в пределах осязательных впечатлений. Воля не урегулирована, интересы ограничены. Такой несчастный ребенок, у которого отсутствуют оба высших чувства, скоро начинает казаться глупым и недоступным внешним впечатлениям.

А вот что пишет о своих ощущениях Ольга Скороходова. Оттого, что я не ощущала рядом с собой людей, не осматривала того, что меня окружало, мне представлялось, что люди и все предметы находятся от меня далеко, – гораздо дальше, чем это бывало в действительности. Моё одиночество способствовало развитию весьма необузданной фантазии. Когда я долго не видела мать, думала, что с ней могут произойти какие-нибудь превращения, ведь случилось же со мной что-то, лишившее меня зрения и слуха. Мне начинало казаться, что у матери вдруг исчезли ноги, а вместо рук выросли крылья. Она летает над нашим домом, но не может прийти ко мне. Когда я осознала себя «не такой», то есть поняла, что я слепая и почти глухая, у меня появилось смутное представление о каком-то, как я теперь могу определить, огромном чудовище. И оно никому не видимое, никем не слышимое, не осязаемое, тем не менее, неотступно следовало за мной всюду. Мне представлялось, особенно, когда я оставалась одна, что я всегда «ощущаю» дыхание этого «чудовища» и поэтому знаю о его «присутствии». И даже во сне я его «видела» весьма часто: оно было похоже на громадного – больше лошади – ежа, с короткими толстыми лапами, с такой же по форме как у ежа головой, только большой; но покрыто оно было не колючими иглами, а густой грубой шерстью. И казалось мне, что именно это «чудовище» откуда-

то принесло мне болезнь, а потом отняло у меня зрение и слух. Когда я оставалась одна (мать уходила на работу или по своим делам), то страшное «чудовище», которое преследовало меня в начале моей слепоты, теперь стало ещё страшнее, ещё огромнее в моём представлении. В том отчаянном состоянии, в котором я бывала в отсутствии матери, не в меру разыгравшееся воображение рисовало мне ужасную картину: «чудовище» вползало в хату через чердак и тихо, медленно двигалось ко мне. От неопишуемого страха я вся покрывалась испариной, а по голове и спине бегали мурашки».

Вместе с окончательной потерей слуха появились и вестибулярные нарушения. Ольге стало трудно ходить, у неё часто кружилась голова. Окружающие же продолжали громко говорить ей на ухо, а она – лишь ощущала их дыхание.

Более масштабно исследования с группой слепоглухонемых детей в России начались в 1955 году на базе института дефектологии АПН СССР под руководством И.А.Соколянского. В группу его коллег входил и Александр Иванович Мещеряков. После смерти И.А.Соколянского (1960 г) данный научный коллектив возглавил ученик И.А.Соколянского А.И.Мещеряков, который в 1963 году в Загорске (ныне Сергиев-Посад) открыл детский дом для слепоглухонемых детей. А.И.Мещеряков. Будучи учеником И.А.Соколянского, не только продолжил теоретические и методологические основания борьбы со слепоглухонемостью, но и внес очень существенные дополнения в обучающий процесс тифлосурдопедагогики, т.е. в практику воспитания и обучения детей, лишенных и зрения и слуха одновременно. Это был добрый, очень скромный человек, с очень тонким чувством юмора, тонкий психолог и прекрасный педагог, очень ответственный, наблюдательный и целеустремленный ученый.

По большому счету глобальная задача, которую ставил перед собой А.И.Мещеряков, состояла в том, чтобы разработать технологию, технику и методы обучения, воспитания слепоглухонемых детей, вывести их из

животной стадии в стадию полноценной личности, полноправного гражданина своей страны, своей культуры, своего этноса.

Контрольные вопросы:

- Какие виды чувствительности интересовали А.Н.Леонтьева в процессе развития слепоглухонемых детей?
- К чему приводит чрезмерная опека слепоглухих детей родителями при их совместной жизни в семье?
- К чему приводит отсутствие должного внимания родителей к слепоглухонемому ребенку?

III.2.1 Теоретические и методологические проблемы разработки методов обучения слепоглухонемых детей в школе А.И.Мещерякова.

Очень важным моментом методологического плана при разработке техник и методик обучения слепоглухонемых детей на западе и в отечественной психологии является противоположность исходных научных, а конкретнее – методологических, позиций ученых. Так, если в зарубежной эмпирической психологии основная цель работы педагога с ребенком лишенного слуха и зрения формулировалась в тезисе – «Как «пробудить психику» у слепоглухонемого ребенка», то в отечественной психологии задача формулируется совершенно в другом ключе и ракурсе: «Развить человеческую психику ребенка в процессе его онтогенеза».

Принципиальное отличие этих задач состоит в том, что обе эти позиции разделяет различное понимание психики человека, ее природы и сущности. Так, по мнению зарубежных исследователей, у слепоглухонемых детей психика уже есть изначально, но она находится в так называемом «сонном», пассивном состоянии и поэтому при обучении ребенка необходимо эту

психику «пробудить», активизировать. Здесь четко просматривается биологизаторский подход, рассматривающий психику как наследственное, генетическое образование.

Что касается отправной методологической позиции отечественных психологов, то она базируется на положении материалистической философии, в которой психика человека формируется, развивается и изменяется в процессе взаимодействия человека с внешним миром, с внешней средой. Основным положением при разработке теоретических и методологических основ онтогенетического развития человека как личности, его сознания, самосознания и т.п. является деятельностное взаимодействие (или как пишет К.Маркс – переделывание) человека с миром, в результате чего и происходит процесс формирования психики. «Для того, чтобы присвоить вещество природы в форме, пригодной для его собственной жизни, - пишет К.Маркс,- он (имеется ввиду человек) приводит в движение принадлежащие его телу естественные силы: руки и ноги, голову и пальцы. Воздействуя посредством этого движения на внешнюю природу и изменяя ее, он в то же время изменяет свою собственную природу» [13].

Подтверждение объективности и научности этого подхода к центральной роли процесса взаимодействия ребенка с предметами (именно с предметами, а не с объектами) окружающего мира можно проследить по широко известной ситуацией потерявшихся в джунглях Индии девочек Амалы и Камилы. Будучи здоровыми физически и физиологически, с прекрасно функционирующей сенсорной системой (зрение, слух, осязание, обоняние и др.) эти девочки, прожив в волчьей стае несколько лет, и вернувшись в человеческое общество, так и не приобрели человеческого облика. К моменту, когда их нашли, они представляли собой зверенышей. С огромным трудом ученым удалось обучить этих девочек ходить на двух ногах, а не на четвереньках, носить одежду, спать на кровати, есть ложкой, говорить отдельные слова. Но когда девочки видели, что взрослые за ними не наблюдают, они отбрасывали ложку и лизали тарелку языком, слезали с

кровати и сворачивались калачиком возле нее, срывали с себя одежду, а в ситуации опасности становились на четвереньки и убегали. Все это еще раз убедительно доказывает, что развитие ребенка, не только слепоглухонемого, но и полностью нормального физически и физиологически, обуславливается общением ребенка с другими людьми, действиями ребенка с теми предметами, которые созданы в конкретном обществе, в конкретном этносе, в конкретной цивилизации. И что самое главное, это то, что действия с предметами должны осуществляться в процессе совместного взаимодействия ребенка с взрослыми, т.е. в процессе общения с другим человеком, с целью познания функционального назначения этих предметов, созданных специально другими людьми для выполнения определенных функций жизнедеятельности человека.

Формирование психики, сознания и самосознания ребенка при таком подходе есть ни что иное, как процесс усвоения, или в терминологии К.Маркса «присвоения», ребенком общественного опыта, заложенного в конструкцию познаваемого предмета.

Но вернемся к А.И.Мещерякову. Первое, с чего начинает ученый для достижения обозначенной им цели, он дифференцирует детей по особенностям причин их заболевания слепоглухонемотой и по особенностям их образа жизни в семье после перенесенного заболевания. Так, в одних семьях ребенка чрезмерно опекали, задерживая его развитие, в других — в какой-то степени приучали к самостоятельности, в третьих — ребенок был обузой для родителей, а следовательно и с соответствующим к нему отношением. И поскольку у каждого ребенка была своя, неповторимая судьба заболевания и жизненная ситуация существования в семье, для каждого ребенка вносились специальные корректировки в методы обучения и воспитания.

Основным методом работы с детьми А.И.Мещеряков выбрал метод «клинического исследования», который позволял проследить развитие

одного и того же ребенка на протяжении длительного периода. В качестве факторов развития в этом методе выступали:

- фиксация особенностей деятельности исследуемых детей;
- характеристика взаимоотношения их с окружающими людьми;
- фиксация и учет факторов, которые формируют и развивают основное психическое новообразование у ребенка для каждого периода развития.

Очень важным моментом при планировании обучающей и воспитательной работы со слепоглухонемыми детьми являлся процесс общения. При нормальном функционировании головного мозга, функциональных систем и нервной системы слепоглухонемой ребенок может остаться инвалидом и одиноким с деградированной психикой на всю его жизнь, если будет лишен общения.

Анализ А.И.Мещеряковым работ зарубежных коллег позволил ему увидеть в их подходах главный методологический просчет, а именно: они изначально при работе со слепоглухонемыми детьми стремились обучить их речи. Аргументация такого направления работы с детьми у западных ученых была предельно проста – основным отличием человека от животного является речь и значит, формирование из больного ребенка здорового человека нужно начинать с обучения речи (письменной или дактильной, пальцевой формы). Слепоглухонемой ребенок усвоив речь, не мог осознать, а точнее соотнести слова как элементы этой речи, с окружающим ребенка миром. Одним словом, ребенок знал слова, названия, символы чего-то, а самого объекта не знал, не имел о нем никакого представления. Образ этого предмета, обозначенного словом, в его психике отсутствовал. Именно эти моменты привели А.И.Мещерякова к главной мысли - развитие ребенка нужно начинать не с речи, не с элементов языка, а с презентации, с познания ребенком окружающего мира, с организации совместного предметного поведения ребенка в окружающем мире. Вот тот отправной методологический и теоретический фундамент, на котором строился метод А.И.Мещерякова при обучении слепоглухонемых детей.

В контексте нашей проблематики, развитие «самосознания», «образа Я», «самооценки», «самопознания» в онтогенезе ребенка более продуктивно и наглядно изучать на примере развития слепоглухонемых детей, у которых полностью отсутствует человеческая психика, т.е. с чистого листа. «Ведь слепоглухонемые дети до начала их специального воспитания и обучения, совершенно лишены каких бы то ни было черт человеческой психики. У них имеется лишь возможность ее формирования и развития до самого высокого уровня. Но на начальных этапах этого процесса они не имеют ни потребности в познании мира, ни навыков ориентировочно-исследовательской деятельности [15, с. 75]. В связи с этим проблема формирования самосознания напрямую связана с проблемой формирования психики. Вот почему для А.И.Мещерякова путь к развитию, обучению и воспитанию слепоглухонемого ребенка лежит через процесс формирования у него человеческой психики, формирования мышления, воображения, сознания, морали, гуманистических ценностей и т.п.

Мы не будем разбирать процесс овладения слепоглухонемым ребенком предметной реальностью, поскольку очень подробно это изложено И.А.Соколянским, эксперименты которого мы проанализировали выше. В работах А.И.Мещерякова нас будет интересовать то, как он формировал, порождал в психике слепоглухонемого ребенка образы и представления явлений, понятий, категорий нематериального плана, т.е. такие категории и понятия, как любовь, одиночество, жалость, стресс, обида, предательство, нравственность и др.. Здесь ребенок уже не ощупает, не прикоснется к этим понятиям кончиками пальцев, он не может их попробовать на вкус, на запах. Но без усвоения, осознания, интериоризации таких феноменов и категорий как любовь, одиночество, жалость, стресс, обида, предательство, нравственность и др. слепоглухонемой ребенок не станет полноценным членом общества, не сможет адаптироваться в социальной среде.

Приобщение слепоглухонемого ребенка к жестовой азбуке, а затем и системное обучение языку жестов строилось на уже имеющихся у этих детей

системы жестов по самообслуживанию себя в бытовых условиях. Мы уже отмечали, что эти жесты формировались спонтанно, и, по сути, выступали языком общения слепоглухонемого ребенка со своим учителем. Очень важной характеристикой этого спонтанного жестового языка было то, что этим языком владели только двое – сам ребенок и его учитель. Через эти жесты обозначались все режимные моменты (подъем, утренний туалет, утренняя зарядка и специальные физкультурные упражнения, все игрушки, все игровые действия и требования к другому в этих игровых действиях). Всего таких жестов самообслуживания насчитывалось около 90. Некоторые из них представляли собой жестовые фразы, и даже небольшие жестовые рассказы. Справедливости ради необходимо отметить тот факт, что некоторые жесты имели сходство у разных слепоглухонемых детей, т.е. частные языки для двоих между ребенком и педагогом у разных детей имели схожие или даже идентичные жесты. На этой стадии у А.И.Мещерякова начинался процесс обучения слепоглухонемых детей, так называемой, «дактилольной» речи.

Дактилология - от древнегреческого слова δάκτυλος — палец и древнегреческого слова λόγος – учение, т.е. обучение при помощи пальцев. Это специальная форма общения, осуществляемая при помощи специфического языка, в котором воспроизводится посредством пальцев рук орфографическая форма слова. Каждый жест, т.е. определенная конфигурация пальцев, соответствует определенной букве. Это позволяет вступать в диалоговое общение между слепоглухонемыми людьми сразу, здесь и теперь, а не через бумагу и шрифт Брайля. В этом плане дактилология имеет все признаки устной речи. Признаки письменной речи дактилология приобретает только потому, что по своей структуре имеет форму последовательности знаков в соответствии с нормами орфографии. Существует принципиальное различие между жестовыми языками и дактилологическим языком. В жестовых языках отдельно взятый жест может передавать целое слово, а иногда и словосочетание. В дактилологическом языке каждому жесту соответствует

только одна буква алфавита, определенный звук речи. Процесс общения на дактиле (дактилологическом языке) осуществляется путем показывания другому буквы на диктале, и если второй собеседник зрячий, то он поймет что это за буква. Но если второй собеседник не зрячий, он воспринимает их осязательно, т.е. ладонью руки как бы ощупывая этот жест, эту фигуру пальцев. Такое общение называется дактильно-контактной речью (ДКР). Со слепоглухонемыми детьми можно общаться и простому человеку, который не знаком с дактилологическим языком. В этом случае он может писать на ладони слепоглухонемого человека просто буквы. Такое письмо на ладони получило название «дермография». В качестве справки можно отметить, что в настоящее время в мире существует более 40 таких алфавитов и систем. Недостатком таких языков является то, что они не передают заглавных букв, знаков препинания и знаков пробела между словами.

Как показала практика обучения слепоглухонемых детей дактильному языку они вначале учатся понимать и говорить свое имя, имя воспитателя, мамы, папы, слова «чай» «дай», «суп», «мяч», «вода», «стул», «стол», «кукла». Девочки научились хорошо играть в ролевые игры «Дочки-матери», «Больница», «Парикмахерская», «Баня». Диапазон игр и физических упражнений по степени сложности развития слепоглухонемого ребенка увеличивался.

Примечательным моментом в обучении слепоглухонемых детей дактильной речи является то, что этот процесс не имеет ничего общего с процессом обучения нормальных детей азбуке. Если нормальные дети вначале осваивают отдельно взятую букву, то слепоглухие дети осваивают целое слов, в котором каждый жест обозначает каждую букву этого слова. В итоге ребенок усваивая слово из четырех жестов, сам того не подозревая усваивает каждую букву этого слова.

Для нормальных детей ситуация овладения алфавитом имеет почти идентичное сходство. Так, нормальный ребенок осваивает обычную речь к двум, трем годам и после этого только совершенствует свою речь. Она

становится правильной, логичной. Но почему-то к школьному возрасту, взрослые начинают изучать с ребенком буквы, алфавит и дробить уже давно знакомые для ребенка слова на буквы. Такое знакомство с буквами в графической форме позволяет нормальному ребенку знакомится с этим же словом, но уже в другой - в письменной форме.

У слепоглухонемых детей ситуация овладение языком несколько иная. Они изначально порождают свой язык жестов, который не имеет общесемантического, общесмыслового поля для других людей кроме учителя, т.е. жесты у слепоглухонемого ребенка обладают смыслом, значением известным только ему и взрослому, который работает с ним. Другой взрослый, включенный в этот процесс обучения данного ребенка может не понять жеста ребенка, поскольку не был включен с ним в одну деятельность по познанию материального, физического предмета, не был включен в совместное общение по реализации этой познавательной деятельности слепоглухонемого ребенка. Правда, педагоги при наблюдении за процессом обучения слепоглухонемых детей отмечали у разных детей схожие по семантике жесты. И если нормальный ребенок в три года говорит с педагогом или с родителями на языке понятном всем и только потом начинает знакомиться с этим языком в графической (письменной) форме (но язык остается одним и тем же), то у слепоглухонемого ребенка знакомство с языком начинается сразу с графической формы, т.е. сразу с алфавита.

Именно с такого дактилологического языка слепоглухонемой ребенок начинает общение с другими людьми, именно через этот язык ребенок начинает познавать окружающий его мир, осваивать очеловеченную реальность в ее предметном виде, т.е. познавать предметы окружающие его мира в их функциональном назначении. Ребенок не просто познает предмет, а открывает для себя его функциональные свойства, его назначение, которые в процессе своего культурно-исторического развития вложил в этот предмет человечество, культура, цивилизация для более продуктивного выполнения каких-то профессиональных или бытовых действий. Ребенок познает в

предметах окружающего мира их функцию, которая закрепились за этим предметом в данной культуре, в данном этносе. Вот почему Л.С.Выготский так основательно изучал развитие психики у патологически развившихся детей. Здесь, как на ладони были видны все нюансы и детали приобщения слепоглухонемого ребенка к тем культурологическим сторонам предметного мира, который познает ребенок, который ему открывают педагоги и взрослые.

Но кроме дактильного языка общения слепоглухонемого ребенка с педагогом, его начинают учить языку Брайля, где каждая буква обозначается выпуклыми точками на плотном листе бумаги. Обучение брайлевскому языку начинается только после того, как ребенок в совершенстве овладеет дактильным алфавитом.

Овладение брайлевским языком в корне меняет процесс формирования и развития ребенка как личности, поскольку в корне изменяет структуру общения ребенка с другими носителями культуры, с другими людьми, с другими сторонами окружающего мира. Ребенок после усвоения брайлевского языка получает возможность общаться не только с узким кругом преподавателей и сверстников, знающих дактильный язык общения, но и с литературой, с культурным наследием, зафиксированным в книгах, написанных на брайлевском языке. Более того, научно-технический прогресс достиг такого уровня, что обычный компьютер модернизировали так, что слепоглухонемые пользователи получили возможность видеть, а точнее ощупывать, на специальном устройстве все то, что изображается на экране монитора.

Это позволяет расширить круг общения и диапазон взаимодействия с социальным миром в несколько раз, с тем, что происходит в реалиях сегодняшнего дня. Слепоглухонемой подросток получает в свой арсенал познавательной деятельности те же возможности познания окружающего мира, что и нормальный зрячий и слышащий подросток.

Надо заметить, что душевных, добросердечных людей, всей душой отзывающихся на боль и недуги детей калек и инвалидов у нас очень много. Достаточно привести в пример Александра Глазкова, директора подмосковной частной фирмы «Эком» в наукограде Дубна, который вместе с единомышленниками, практически за свои деньги, разрабатывают и сами выпускают высокотехнологическое оборудование для реабилитации детей инвалидов. Разработанные ими гаджеты и технические устройства, позволяющие работать за компьютером детям с ДЦП.

Их производству принадлежит электронная начинка для протезов рук и ног, тренажер для лечения заикания, тренажер для обучению говорить глухих

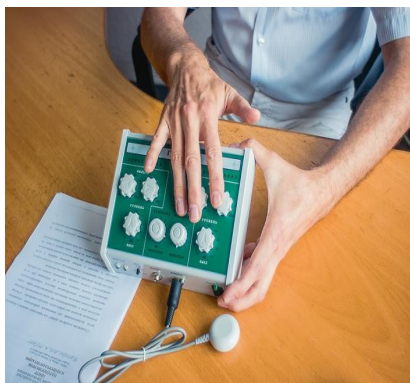


детей.

Александр Глазков

В детстве пережил болезнь - заикался так сильно, что практически не мог говорить

У читателя может возникнуть вопрос: «Как можно глухого ребенка научить говорить?» Говорю с полной ответственностью – можно. Автор этих строк слушал стихи Александра Суворова в его собственном исполнении. Необходимо отметить, что наша четверка слепоглухонемых детей Сережа Сироткин, Саша Суворов, Наташа Корнеева и Юра Лернер обучилась говорить при помощи этих тренажеров. Не вдаваясь в детали, отметим, что специальные тренажеры для обучения говорению глухих детей выпускаются и этой фирмой «Эком».



Тренажер для обучения способности говорить глухих детей.

Благодаря этому тренажерному устройству ребенок вместо звуков «слышит» рукой вибрацию голоса. Он читает по губам, что сказал ему врач, и сопоставляет это с тактильными ощущениями своей руки. Постепенно он начинает понимать, как работает речевой аппарат, как и что нужно произносить, чтобы это совпадало с вибрацией, которая создаётся, когда говорит врач. Так глухонемой ребенок учится говорить.

Но надо только представлять себе сколько воли, терпения и физических, психических сил при таком обучении требуется от слепоглухонемого ребенка.

В качестве примера того, каких результатов можно добиться разработанными в современной тифлосурдопедагогике методами обучения дактильного и брайлевского языков можно привести судьбу Ольги Ивановны Скороходовой и Александра Васильевича Суворова о которых мы поговорим ниже.

Контрольные вопросы:

- В чем заключается коренное различие методологических подходов к развитию ребенка у отечественных ученых от их западных коллег?
- В чем А.И.Мещеряков видел несостоятельность западных методик обучения слепоглухонемых детей?
- На каком методологическом принципе строилась методика А.И.Мещерякова по обучению слепоглухонемых детей?
- В чем принципиальная разница в овладении азбукой у нормальных детей и овладением языком у слепоглухонемых детей?

III.2.2 Вклад Ольги Ивановны Скороходовой в развитие и обучение слепоглухонемых детей

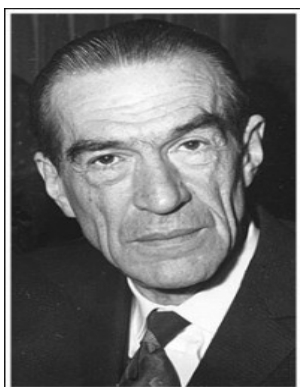
В украинском селе Белозерка (Херсонского уезда) в семье бедных крестьян Скороходовых 11 мая 1911 года родилась зрячая и слышащая девочка, которую назвали Олей. Заболев менингитом в пятилетнем возрасте, Ольга полностью потеряла зрение, а затем и слух. После смерти матери истощённую, в полубессознательном состоянии Олю забрала к себе тётка. Но все нормальные контакты с родственниками были очень осложнены из-за её слепоглухоты. В школе для слепых детей у Ольги сложились очень сложные отношения с одноклассниками, так как она ничего не слышала. Только в начале 1925 года Ольга попала в школу-клинику И.А.Соколянского для обучения слепоглухих детей. В этой школе с Ольгой Скороходовой решили провести дополнительные исследования. Так, И.А.Соколянский, после обучения ее основным навыкам речи поставил перед ней задачу на самонаблюдение, на отчет о своих самопереживаниях. При выполнении этой задачи ставилась главная задача, а именно - И.А.Соколянский наблюдал, как она записывает свои самонаблюдения, и что она конкретно, содержательно наблюдает у самой себя, т.е. наблюдал, как зарождался процесс самопознания у слепоглухонемой девочки. Дело в том, что Ольга Скороходова постоянно возвращалась к своим записям самонаблюдения и, как правило, корректировала в этих записях литературное изложение, оставляя при этом нетронутым сам факт наблюдаемого фрагмента. Она очень ревностно относилась именно к литературной части своих самонаблюдений, и никому не позволяла их редактировать и корректировать. Так, когда готовились записи к печати, она категорически запретила даже самые незначительные редакционные правки. Ее увлечение литературой и поэзией были замечены писателем А.М.Горьким, которого поражало ее глубокая чувственность и эмоциональность при общении с природой. Вот одно из четверостиший, в котором слепоглухонемая Ольга Скороходова описала свое чувство весны:

Молодая весна – многозвучий полна –
Прилетела из дальнего края.
Зашумели леса, заблестела гроза,
Пробужденье природы встречая...

И это пишет слепая и глухая девушка. Для психологии очень важными являются ее записи о восприятии, переживаниях окружающего мира, на которых, в свое время, настаивал И.А.Соколянский.

Во время войны фашисты, захватившие Харьков, из восьми воспитанников школы И.А.Соколянского убили шестерых воспитанников. Из двух уцелевших была Ольга Скороходова.

В 1947 году выходит ее первая книга «Как я воспринимаю окружающий мир». Естественно, эта книга не могла не заинтересовать психологов. Вот что писал по поводу этой книги А.Н.Леонтьев: ««Мы находим в ней (в книге) двойное содержание. Это, во-первых, то, что характеризует её автора как человека, как личность. Полное прекрасное развитие ума и чувств Ольги Скороходовой, совершенное владение ею не только письменным языком и дактилологией, но и устной звуковой речью (что позволяет ей даже выступать на собраниях) производит впечатление явления исключительного, которое воспринимается как результат редчайшей одарённости, как нечто феноменальное, что на первый взгляд кажется всё-таки загадкой. Во-вторых - это психологические данные, приводимые автором в её «Самонаблюдениях» и в некоторых её статьях, вошедших в книгу. Нужно сказать, что и эти данные отнюдь не уменьшают общего впечатления исключительности и научной загадочности процесса духовного развития в условиях слепоглухонемоты».



Алексей Николаевич Леонтьев

Особое внимание для А.Н.Леонтьева представляли такие виды чувствительности, как осязания, обоняния,

вибрационная чувствительность, температурные и вкусовые ощущения, которые взяли на себя функцию компенсаторов зрения, слуха и речи. Через год, после выхода книги Ольга Ивановна становится научным сотрудником научно-исследовательского института дефектологии АПН СССР, что в мировой практике научных исследований практически не встречалось. В 1961 году Ольга Ивановна защищает кандидатскую диссертацию, а в 1972 году выходит ее основательный труд «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир», куда вошли все её книги, статьи и стихи разных лет. Эта книга была отмечена премией Константина Ушинского.

В этой научной работе Ольга Ивановна описала онтогенез своих психических и психологических качеств, и кроме этого изложила, не только в прозе, но и в поэтической форме, свой глубокий анализ этих качеств и свойств.

Но в жизни Ольги Ивановны были и тяжелые периоды, о которых в предисловии ко второму изданию ее книги «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир» писал ее коллега, кандидат психологических наук В.Н.Чулков [19]. В восемнадцатилетнем возрасте она пыталась свести счеты с жизнью (хотела отравиться), а в последние годы жизни испытала тяжелейший личностный кризис своей беспомощности, ненужности и одиночества. В этом предисловии упоминаются и сложные, постоянно меняющиеся в течение жизни отношения ее со своим учителем.

Ее мужество, самообладание, душевная жизненная энергия и активность в общественной работе, на поприще литературы и поэзии имели свое предназначение в первую очередь, для тех детей, которых постигла такая же судьба слепоглухонемоты.

Государство высоко оценило ее заслуги в области педагогики, психологии, обучении и воспитании детей с нарушениями слуха и зрения наградив ее Орденом Трудового Красного Знамени. Умерла Ольга Ивановна Скотороходова в 1982 году.

Весь жизненный путь Ольги Ивановны сама изложила в поэтической форме так:

Я прошла сквозь мрак и бури,
Я пути искала к свету, –
К жизни творческой, богатой...
И нашла!
Запомни это!

Но для нас, для психологов огромный интерес представляют описанные Ольгой Ивановной внутренние чувства и переживания, которые не всякому зрячему и слышащему доступны и значимы.

Думают иные - те, кто звуки слышат,
Те, кто видят солнце, звезды и луну:
Как она без зренья красоту опишет?
Как поймет без слуха звуки и весну!?

Я услышу запах и росы прохладу,
Легкий шелест листьев пальцами ловлю.
Утопая в сумрак, я пройду по саду,
И мечтать готова, и сказать: люблю...

Пусть я не увижу глаз его сиянье,
Не услышу голос, ласковый, живой,
Но слова без звука - чувства трепетанье –
Я ловлю и слышу быстрою рукой.

И за ум, за сердце я любить готова,
Так, как любят запах нежного цветка,
Так, как любят в дружбе дорогое слово,
Так, как любит трепет сжатая рука.

Я умом увижу, чувствами услышу,

А мечтой привольной мир я облечу...
Каждый ли из зрячих красоту опишет,
Улыбнется ль ясно яркому лучу?

Не имею слуха, не имею зренья,
Но имею больше - чувств живых простор:
Гибким и послушным, жгучим, вдохновенным
Я соткала жизни красочный узор.

Если вас чаруют красота и звуки,-
Не гордитесь этим счастьем предо мной.
Лучше протяните с добрым чувством руку,
Чтоб была я с вами, а не за стеной.

Но самым потрясающим можно назвать четверостишье "Соратникам",
где степень абстрактного воображения и его масштабность, бесконечность -
просто поражает:

И пусть черным-черны межзвездные пространства,
О, там нельзя дышать! О, там нельзя творить!
Но тонкий звездный луч в бессмертном постоянстве
Летит, летит сквозь мрак, чтоб землю озарить...

И это пишет слепоглухонемой человек!!!

III.2.3 Вклад Александра Васильевича Суворова в развитие и обучение слепоглухонемых детей

Не менее интересна судьба Александра Суворова, одного из четырех детей, которые поступили, проучились и закончили факультет психологии Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова. Для нас он представляет двойной интерес и как психолог и как литератор.



Суворов Александр Иванович

доктор психологических наук,
действительный член Международной академии
информатизации при ООН

Родился Александр Иванович 3 июня 1953
года в столице Киргизии Фрунзе (ныне Бишкек).

Саша был первым ребенком в семье, потом родились еще двое - сестра и брат. Саша родился, как казалось, нормальным, здоровым ребенком. Однако на четвертом году жизни обнаружилось резкое ухудшение зрения. Хождения и разезды по врачам ни к чему не привели. Более того, один профессор в Алма-Ате предсказал и наступление глухоты, что произошло на десятом году жизни ребенка. Причины падения зрения и слуха у Саши остались неизвестны. В семилетнем возрасте, в 1960 году, Саша пошел в республиканскую школу-интернат для слепых и слабовидящих детей, в которой успел получить начальное четырехклассное образование, несмотря на прогрессировавшее с третьего класса падение слуха.

Отношения со сверстниками у Саши не сложились. Ни в детском саду, ни в школе слепых друзей он не имел. Уже во втором классе был таким заядлым читателем, что книги у него отбирали, чтобы не читал на уроках и по ночам. Мальчик раздражал одноклассников склонностью играть в свои фантазии. Он фантазировал вслух, в одиночку. С этими играми в фантазии пытались бороться, устраивали разборки на пионерских собраниях, от которых он прятался где только мог - в подвале, в завалах ненужной, исписанной брайлевской бумаги.

Все это не могло не сказаться на его и без того слабой нервной системе, Словом, глухота стала фактом. Решающую роль в первоначальном духовном развитии мальчика сыграла мать. В грудном возрасте, по ее словам, ребенок не слезал с ее рук, неохотно шел даже к отцу, а на чужих руках поднимал отчаянный рев. Мать рассказывала ему сказки, читала детские книжки, включала музыку (пластинки, радио). Мать любила и умела петь, и мальчик

научился у нее многим песням, разучивая слова по дороге в детский сад и обратно, Впервые услышав духовой оркестр на торжественном собрании по случаю дня железнодорожника, мальчик на всю жизнь сохранил любовь к этой музыке.

В детском саду думали, что растёт второй Чайковский. В школе слепых мальчик начинал учиться игре на баяне, но наступившая вскоре глухота все это перечеркнула. Можно только представить, какой трагедией для ребенка, при такой любви к музыке, обернулась потеря слуха. Мать нашла школу для слепоглухонемых детей в городе Загорске Московской области, куда Саша и приехал 13 сентября 1964 года. К тому времени Загорский детдом существовал чуть меньше года. Традиций не было, все было впервые, все было экспериментальным.

В Загорске Саша Суворов проучился до 9 февраля 1971 года. Он познакомился там с замечательными людьми, сыгравшими значительную роль в его последующей судьбе - заведующим лабораторией обучения и изучения слепоглухонемых детей Научно-Исследовательского Института Дефектологии Академии Педагогических Наук СССР Александром Ивановичем Мещеряковым, который в мае 1971 года защитил докторскую диссертацию. Здесь он впервые встретился и с Ольгой Ивановной Скороходовой, но дружеских отношений у них не сложилось.

В Загорске Александр Суворов впервые встретился и с человеком, сыгравшим решающую роль в его духовном, мировоззренческом становлении, - доктором философских наук Эвальдом Васильевичем Ильенковым. Это был гениальный мыслитель и добрейший человек, привязавшийся к Александру как к родному сыну, сумевший духовно во многом перевоплотиться в Александра. Суворов впоследствии всегда с гордостью называл его своим духовным отцом. Общение с Ильенковым, чтение его трудов определили характер теоретического мышления Суворова, его мировоззрение, всю его жизненную позицию.

9 февраля 1971 года Александр Суворов с тремя другими воспитанниками Загорского детдома - Натальей Корнеевой, Юрием Лернером и Сергеем Сироткиным, - переезжает в Москву, в экспериментальную группу при лаборатории А.И.Мещерякова, для подготовки к вступительным экзаменам в Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова. Это был первый и, насколько известно, пока единственный в мире эксперимент по обучению в ВУЗе целой группы слепоглухонемых детей. В этом эксперименте были крайне заинтересованы как психологи, педагоги так и философы. Всю четверку приняли на факультет Психологии, руководителем которого в то время был крупнейший советский психолог, академик Алексей Николаевич Леонтьев.

А.В.Суворов предпочел бы учиться в литературном институте, поскольку с детства пробовал писать стихи, изучал теорию литературы, читал литературную критику. Но постепенно он увлекся психологией, научился видеть красоту научной мысли, теоретических построений. Художественным и поэтическим творчеством занимался для себя, но это сказывалось и на его научных текстах, которые неизбежно становились публицистическими. Он всегда считал это не слабостью, а силой научного текста, ориентируясь и здесь на Э.В. Ильенкова, который был блестящим публицистом.

Даже самые строгие в научном отношении работы Э.В.Ильенкова доставляли ему эстетическое наслаждение. Не случайно темой студенческих и первых научных работ Александра стал процесс «воображение» в его теоретических и методологических аспекта. Впоследствии проблема формирования воображения была продолжена при изучении психики слепоглухих детей.

В 1977 году четверка закончила университет, и все четверо были приняты в качестве младших научных сотрудников в Научно-исследовательский Институт Общей и педагогической Психологии Академии Педагогических Наук СССР, которым, в то время, руководил друг

Э.В.Ильенкова, известный психолог, академик Василий Васильевич Давыдов..



Давыдов Василий Васильевич

После смерти А.И.Мещерякова (30 октября 1974 года) эксперимент по обучению слепоглухих студентов продолжил курировать Э.В. Ильенков. Все четверо попали в лабораторию известного философа и психолога, академика - Феликса Трофимовича Михайлова автора нашумевшей в свое время книги «Загадка человеческого Я». Лаборатория была ведущей в институте, теоретической, а не экспериментальной психологии и носила соответствующее название «Лаборатория теоретических проблем психологии деятельности». Александр Суворов быстро понял, что традиционный путь профессионального теоретика для него закрыт: нужно работать в основном в Ленинской Библиотеке, а там без зрения и слуха нечего делать, так как по брайлю всего необходимого не перепечатаешь и не законспектируешь. Поэтому 22 марта 1981 года А.Суворов поехал в Загорск, чтобы хоть как-то, хоть чем-то способствовать развитию слепоглухонемых детей. Он стремился выполнить данные обещания А.И.Мещерякову и Э.В.Ильенкову продолжить их изыскания. С тех пор вся жизнь Александра Суворова, вся его судьба как ученого, поэта и общественного деятеля связана с детьми.

Александр Суворов принимал участие в работах Всемирных Конгрессов слепоглухих. Так, в конце июля 1980 года он был приглашен в Ганновер (ФРГ) на Второй Всемирный Конгресс слепоглухих, посвященный столетию со дня рождения Элен Келлер. В конце сентября - начале октября 1989 года Александр Суворов участвовал в работе четвертого, Имени Элен Келлер Всемирного Конгресса Слепоглухих в Стокгольме (Швеция). А теперь вспомним, Сашу Суворова в детстве, когда болезнь поразила его

зрение и слух. Чтобы с ним стало, если бы он не попал в школу-интернат для слепоглухонемых детей, если бы не встретился с А.И.Мещеряковым, Э.В.Ильенковым и всеми теми, кто принял участие в его судьбе.

Можно продолжить перечислять штрихи биографии Александра Суворова, его общественной, научной, обучающей, воспитательной деятельности, но это уводит нас от нашей основной задачи, от анализа проблемы онтогенетического развития «самосознания», «образа Я», «самопознания», «самооценки» личности ребенка.

Приведенные выше результаты и факты обучающих программ слепоглухонемых детей позволили нам:

- понять то: «Какие основные вопросы философского, психологического педагогического, идеологического плана были решены в рамках тифлосурдопедагогики?»
- проанализировать то, что доказал своими обучающими методами А.И.Мещеряков?
- проследить, какие механизмы лежат в основании развития слепоглухонемого ребенка от стадии, напоминающей животного до уровня нормального человека, полноправного гражданина общества?

Глава IV Исходные детерминанты формирования самосознания у слепоглухонемых детей по Э.В.Ильенкову

Очень глубокий анализ перечисленных проблем был сделан выдающимся отечественным философом Эвальдом Васильевичем Ильенковым



Ильенков Эвальд Васильевич

Философский анализ проблемы становления слепоглухонемого ребенка личностью, полноправным гражданином общества произвольно вывел Э.В.Ильенкова на решение ряда фундаментальных проблем философии и психологии. И поэтому, для более продуктивного анализа вклада Э.В.Ильенкова в обозначенную проблему онтогенеза формирования у ребенка «самосознания», «образа Я», «самоосознания», «самооценки» нам необходимо определиться в тех исходных позициях и теоретических положениях, с которыми он подходит к ее решению. Одним словом нам необходимо ответить на ряд следующих вопросов:

- С кем и по какому поводу Э.В.Ильенков вступал в дискуссию?
- Как Э.В.Ильенков оценивал и критиковал теории и отдельные положения в науке, относительно понимания природы и сущности человека?
- Какие идеи и научные конструкции предлагал Э.В.Ильенков для решения обозначенных проблем?
- Какие перспективы научного исследования этой проблемы были обозначены Э.В.Ильенковым.?

Постараемся детально разобраться с каждой из обозначенных проблем. Отправным положением Э.В.Ильенкова при поиске ответов на вопрос «Какова природа человека?» явились научные взгляды Р.Декарта и его последователей на сущность человека.



Ильенков Эвальд Васильевич

В чем состояла суть декартовских позиций?

По Р.Декарту – есть механически протяженное тело, есть бестелесная душа, а в пространстве между ними и зарождается человек, его поведение, эмоции, ценности. И все это опирается на механизм условного рефлекса.

Здесь хотелось бы внести определенную ясность относительно тех ярлыков, которыми была обвешана декартовская теория. Разве что ленивый

философ или психолог не бросит критическую фразу в адрес теории Декарта обозначив ее дуалистической теории. Первоначальное, исходное положение Р.Декарта состояло в том, что тело и душа человека это самостоятельные субстанции, существующие параллельно, но при этом обязательно вступающие в определенные взаимоотношения [14]. В силу их такого параллельного существования данная теория и была названа теорией психофизического параллелизма.

Но, со времен Р.Декарта данная теория психофизического параллелизма получила три разновидности, т.е. приобрела три лика:

- исходная теория психофизического параллелизма Р.Декарта;
- теория психофизического параллелизма как теория психофизиологической идентичности;
- теория психофизического параллелизма как психофизиологического взаимодействия.

Как справедливо отмечал Э.В.Ильенков современное понимание этого ярлыка дуализма, очень далеко от своего «первозданного декартовского вида». Редакция и искажения истинного положения теории Р.Декарта принадлежит как последователям учения Декарта, так и нашему известному физиологу И.П.Павлову. При восстановлении истинного классического лица «картезианского дуализма» Э.В.Ильенков обращает внимание на тот факт, что описание этой декартовой проблемы ведется, как правило, в рамках психофизической парадигмы, где душа человека, или говоря современным языком – мышление, сознание, самосознание, включается как составной компонент в общую структуру мироздания. На языке Р.Декарта душа человека есть составная часть Бога. Для современной философии эта проблематика формулируется как поиск того места и роли, которое занимает психики в целостной картины мира для человека.

Такая постановка вопроса предполагает, как минимум, два варианта понимания этой проблемы:

- либо человек как биологическое существо с его психикой, сознанием

существует автономно, независимо от окружающего мира и все свое развитие осуществляет исходя из внутренних резервов (врожденной наследственности),

- либо и психика, и сознание - есть неотъемлемая часть того бытия, в котором существует человек.

И даже психофизиологи, с их конкретикой исследовательского мышления, вынуждены признавать, что данная проблема выходит за рамки психофизиологии и упирается в фундамент философского осмысления данной проблемы. «Таким образом, - пишут Т.М. Марютина и О.Ю.Ермолаев, - психофизическая проблема, связывая индивидуальное сознание с общим контекстом его существования, имеет, прежде всего, философский характер» [14].

В чем же конкретно Э.В.Ильенков видит отличие психофизической проблемы от психофизиологической проблемы? В рамках психофизической проблемы основной акцент делается на отношении психического образа (образованного в голове человека) и образа действия субъекта этого образа в предметном мире, т.е. насколько созданный в сознании человека образ какого-то предмета окружающей реальности соотносится (или объективно соответствует) с самим этим предметом. Если созданный в сознании человека образ предмета окружающего мира соответствует воспринимаемому предмету, то человек в своем поведении с этим предметом не навредит себе и сохранит себя как биологическую субстанцию, т.е. останется жив. Правильное, объективное восприятие (а если говорить философским языком то это процесс отражение) человеком предмета окружающего мира способствовало продуктивной ориентации, адаптации и активности человека в его чувственном предметном мире.

Суть вопроса, по своей глубине и научности, состоит в том, насколько образ материального предмета, сформированный в сознании человека тождественен реальному физическому, чувственному предмету, т.е. предмету осязаемому, видимому, обоняемому и т.п.? Э.В. Ильенков, отвечая на

этот вопрос, подчеркивает очень важный момент, а именно – что и образ предмета в сознании человека, и чувственный предмет (образ которого создан в сознании человека) не могут вступать в какие-то процессы соотношения, поскольку образ развернут не только в сознании человека, а и в чувственном пространстве самого человека, т.е. в его движениях с этим предметом, а значит и с напряжением мышц ладони руки, или напряжения мышц глаза по фокусировке изображения, мышц шеи при повороте головы в сторону предмета, напряжению других мышц тела, информация от которых, попадая в головной мозг, образует образ этого предмета. Поэтому, образ предмета в сознании человека, на уровне головного мозга, и та его развернутость на уровне чувственных органов человека, фиксирующих пространственно-временные параметры отражаемого (воспринимаемого) предмета и состояние соответствующих частей человеческого тела, задействованных в отражении этого предмета есть вещи одного и того же порядка. Можно ли противопоставлять, соотносить между собой человеческое лицо в анфас и в профиль? Можно ли соотносить между собой такое космическое тело как луна и такое космическое тело как месяц? Э.В.Ильенков, в связи с выше сказанным, делает вывод о том, что оба эти уровня - психофизический и психофизиологический, тождественны самим себе. Очень наглядно этот факт просматривается в экспериментах с инвертированным зрением в работах А.Д.Логвиненко и В.В. Столина.

В итоге, любой образ в сознании человека есть результирующая нейрофизиологических процессов, осуществляемых в рецепторных клетках органов чувств человека, результатом которых есть порождение нервных импульсов, поступающих в определенную зону (зрительную, слуховую, тактильную и т.п.) коры больших полушарий. Как здесь не сослаться на огромный интерес в науке к проблеме места локализации психики тех или иных психических процессов и в целом души человека. Об этом задумывались античные философы, великий Рене Декарт и конечно современные ученые. Так, Джон Экклз (John Carew Eccles), лауреат

нобелевской премии по физиологии и медицине 1963 г. додумался до того, что душу (психику) человека, метко прозванной учеными «демоном Экклза», расположил в синоптической щели, наделив ее функцией пропускания или блокирования нервных импульсов, проходящих через синоптический контакт.

Но нейрофизиологические процессы не заработают, если мышцы не соотнесут в каком либо действии тот или иной рецептор, ту или иную сенсорную систему. А сами мышцы или определенная группа мышц не смогут функционировать, если не будет работать сердечно-сосудистая система. Нейрофизиологические процессы не несут в себе никакой собственной логики своего функционирования, т.е. их появление и структура протекания определяется командами мозга, который среагировал на возникшую перед целостным человеческим организмом проблему, проблемную ситуацию или поведенческую задачу. Но Э.В.Ильенков продолжая эту логику, пишет о том, что сам по себе мозг, не может, а точнее сказать – не настроен, посылать свои собственные импульсы на разрешение какой-то неординарной жизненной ситуации. Невольно возникает вопрос: «А что происходит с мозгом слепоглухонемого ребенка, в который совершенно не поступают нервные импульсы (зрительные, слуховые, тактильные) от созданной внешней поведенческой задачи. По большому счету для ребенка самой этой задачи как таковой не возникает. Но, даже в таком функциональном вакууме мозг работает, в нем происходят обменные процессы, возникают самопроизвольно какие-то импульсы. И тут же возникает вопрос: «В какие образы эти спонтанные импульсы превращаются в голове ребенка?». Что по этому поводу говорят в своих самоотчетах слепоглухонемые дети? Мы помним, что писала Ольга Скороходова в своих самоотчетах о самонаблюдении за своими состояниями и переживаниями оставаясь в одиночестве дома.

В своей работе «Диалектическая логика» Э.В.Ильенков приводит очень оригинальный пример такого рода целостности и системности порождающих

психику процессов. Он задается вопросом: «Как соотносятся ноги и ходьба?». «Ноги не могут взаимодействовать с ходьбой, ибо ходьба есть не что иное, как те же ноги, взятые в момент реализации ими своей специфической функции - ходьбы. Ноги, если, конечно это не ноги паралитика, и есть ходьба, в абстракции от ходьбы они перестают быть ногами и становятся бесполезными отростками на теле живого существа» [9].

А с другой стороны животное (и человек как животное на определенной стадии своего филогенетического развития) есть живой организм, который функционирует по физиологическим законам, благодаря чему физиологический организм животного, с его процессами ассимиляции и диссимиляции, сигнализирует животному о своих биологических потребностях в пище, в сне, в продолжении рода и т.п.. А это уже психофизиологическая проблема.

Эти философские и психофизиологические заключения Э.В.Ильенкова, в определенном смысле, не согласовывались с господствующими в психологии, физиологии и философии представлениями И.П.Павлова о природе и сущности человека. Это сегодня все страхи ученых позади и они «смело» интерпретируют стимул-реактивную парадигму И.П.Павлова, как отражение тоталитарной природы советского режима, относившегося к человеку как к бессловесному предмету кремлевской идеологии и политтехнологии. И действительно, чем же является в представлении И.П.Павлова человек, как не механической куклой, управляемой системой природных и социальных приводных ремней – стимулов? Разве не идеально он вписывается в систему сталинских представлений об управлении агрегатом-страной и винтиками-людьми посредством завинчивания последних до нужной ему, как социальному инженеру-механику и политтехнологу кондиций? Разумеется, вписывается.

Но в таком случае, насколько не хуже в подобный ассоциативный ряд вписывается и физиология Клода Бернара, и американский бихевиоризм, которые трудно заподозрить в каких-либо порочащих связях с Иосифом

Джугашвили. Главное здесь определиться с тем, что содержательно объясняют нам эти ассоциации? Тот несомненный факт, что в понимании природы человека едва ли не вся современная культура стоит на примитивно механистической ступени. Данная современная структура культуры гармонически дополняется средневеково-наивными представлениями о вполне бестелесной «душе», магически связанной с механическим телом? Не более того.

Но авторитет И.П.Павлова в науке в первой половине XX века был не просто велик, он был непоколебим. Не только критиковать, но даже спорить с научными положениями И.П.Павлова было бесполезно, а порой и просто опасно. По мнению историков науки, Сталин все-таки сделал шаги по развенчанию учения И.П.Павлова (хоть и после его смерти). Как пишет М.А.Аршавский «Сталин изощренно отомстил великому ученому посмертно, организовав в 1950 году так называемую "Павловскую сессию" двух академий и сделав тем самым имя великого физиолога своего рода символом своего режима [2, с. 241].

Естественно, у Э.В.Ильенкова была совершенно другая позиция относительно понимания природы и сущности человека. В работах ученого был дан философский анализ предложенного Л.С.Выготским культурно-исторического подхода к процессу развития личности ребенка. Этих великих ученых объединяло еще и то, что в круг научных интересов Л.С.Выготского и Э.В.Ильенкова входили научные положения и взгляды Бенедикта Спинозы. Оба после своей смерти оставили неоконченную рукопись под названием «Спиноза», в которой и тот и другой, так и не успели дойти до анализа теоретических идей самого Спинозы, но остановились на критике идей Р.Декарта и его последователей. В контексте своих теоретических положений их объединяло то, что:

- оба были убежденными марксистами и не в формальном, показном смысле, а в содержательно-культурном смысле;

- оба были едины в своей мечте о подлинно свободном, всесторонне развитом человеке;
- разделяли положение об исторической и культурной миссии человека;
- оба отстаивали социальную, культурно-историческую природы человеческой психики;
- резко критиковали натуралистический подход в понимании развития и становления личности;
- оба были одержимы идеей поиска той абстрактной «клеточки» в теоретическом анализе проблемы формирования и развития личности ребенка, в которой заложены исходные детерминанты становления ребенка личностью, субъектом;

Основной психологический вопрос, для Э.В.Ильенкова формулировался как проблема формирования личности ребенка, а так же поиска тех детерминант, которыми это формирование и развитие определяются. Принципиальность позиции Э.В.Ильенкова заключалась в том, что понять и объяснить все те процессы, которые проходит человек на пути к становлению личностью можно только в рамках классической философии, а не в прагматических подходах В.Вундта по исследованию времени реакции и двигательной установки или поведенческих актов Дж.Уотсона. Личность, это не набор реакций, и даже не дифференциация двигательных установок человека, личность – это нечто большее, выходящее за пределы телесной и физической конструкции самого человека. Вот в чем заключается причина такого пристального интереса Э.В.Ильенкова к слепоглухонемым детям.

Все сказанное выше позволяет сделать определенные выводы.

Экспериментальные исследования развития психики слепоглухонемого ребенка ярко и доказательно демонстрирует в снятом виде, процесс развития нормального ребенка, с той принципиальной разницей, что у нормальных детей он протекает быстрее и как бы «сам собой», т.е. без видимого участия взрослого.

Наблюдается своеобразная иллюзия спонтанного, т.е. морфологически обусловленного развития человеческой психики. От этого вывода нельзя ограничиваться фразой, что слепоглухонемота – это, по сути, совершенно исключительное явление, которое ничего не доказывает в отношении «нормального» развития психики. Исследования А.И.Мещерякова и Э.В.Ильенкова доказали, что при обучении слепоглухонемых детей мы сталкиваемся не с исключением, а с исключительно удобным для наблюдения и анализа случаем развития нормальной человеческой психики.

Именно то обстоятельство, что указанные высшие психические функции удается сформировать и при отсутствии зрения и слуха, доказывает их независимость от этих анализаторов и, наоборот, их зависимость от других – подлинных – условий и факторов, по отношению к которым зрение и слух играют лишь роль посредников.

Развитие слепоглухонемого ребенка предоставляет в руки исследователя богатейший материал и для решения конкретных психологических и философско-гносеологических проблем, демонстрируя как бы в чистых лабораторных условиях все узловые точки становления человеческой психики – моменты возникновения таких феноменов, как «самосознание», «рефлексия», «воображение», «интуиция», «мышление», «нравственное чувство», «чувство красоты» и т.д. Все эти специфически человеческие способности и соответствующие им потребности в обычных условиях возникают и развиваются под влиянием многообразно перекрещивающихся психогенных факторов, взаимно нейтрализующих или корректирующих друг друга совершенно неподконтрольным для воспитателя образом, а потому, как правило, неожиданно для него, что и укрепляет иллюзию их спонтанного «пробуждения».

Данные экспериментальные исследования Соколянского-Мещерякова-Ильенкова нанесли сокрушительный удар по генетическим, биологизаторским теориям психики человека. Форма психики и все физиологические процессы человека, обуславливающие психическое

развитие возникают за счет «интериоризации» внешних, предметно-обусловленных действий индивида в социально организованной среде, т.е. имеет внешнюю природу и находятся вне тела индивида. Именно социально-историческая составляющая создает фундамент развития психики человека, проходящий через процесс совместной деятельности индивида с представителями его культуры, его этноса.

Эксперименты И.А.Соколянского, А.И.Мещерякова и Э.В.Ильенкова позволили в снятом виде наблюдать, как у слепоглухонемого ребенка вначале формируется образ своего физического тела, осознается его физическая samость и неповторимость, а затем, при построении совместной соревновательной деятельности с другими людьми, формируется самосознание себя как личности, как человека, способного к самоанализу, самопознанию, самооценке, самоосознанию своих чувств, качеств, переживаний.

Контрольные вопросы:

- В чем Э.В.Ильенков видит отличие психофизической проблемы от психофизиологической проблемы?
- В чем заключается сущность «демона Экклза» при объяснении природы психики?
- В чем взгляды Э.В.Ильенкова на природу человека расходятся с взглядами И.П.Павлова?
- В чем были похожи позиции Л.С.Выготского и Э.В.Ильенкова?

Заключение

Предложенный в данном учебном пособии обзор и анализ феномена «самосознание» показывает не только достижения отечественной психологии в изучении этой проблемы, но и очерчивает ряд стратегических исследовательских векторов в развитии психологической науки.

Споры и дискуссии о базовых детерминантах развития человека как личности и субъекта деятельности приводят психологов к одной из самых главных проблем психологии – онтогенеза развития психики ребенка и таких результирующих этого процесса, как сознание, самосознание, самооценка, образ Я и др..

Как отечественные, так и зарубежные ученые, исследуя эту проблему формирования самосознания, самопознания, самооценки, самосознания и др. создали теории и подходы, основанные, в своем большинстве, на умозрительных, гипотетических рассуждениях их авторов. Совершенно других результатов достигла отечественная психология в рамках культурно-исторической теории высших психических функций Л.С.Выготского, в основу которой был положен принцип деятельности, а конкретнее - предметной деятельности в повседневной жизни человека.

Эксперимент Э.В.Ильенкова со слепоглухонемыми детьми наглядно показал приоритетность таких внешних детерминант как общение, предметная деятельность, преодоление препятствий в процессе познания окружающего мира и др., которые создали основной фундамент становления ребенка как личности, как субъекта деятельности.

Полученные результаты эксперимента со слепоглухонемыми детьми открывают перспективные горизонты при создании новых уровней искусственного интеллекта, при сознании программного обеспечения для общения человека с ЭВМ не на языке цифр и битов информации, а на человеческом языке.

Но самым главным результатом исследований процесса обучения и воспитания слепоглухонемых детей в школе Соколянско-Мещерско-Ильенского стали те педагогические аспекты, которые поставили под сомнение уже существующие в педагогике гармоничные, гуманные методы обучения и воспитания ребенка. Эксперименты со слепоглухонемыми детьми наглядно показали огромную роль конфликта, конфликтной ситуации при познании ребенком предметов и объектов окружающего мира, при формировании социальных отношений с коллегами по совместной деятельности. Именно в обучении ребенка через конфликт, через проблемную ситуацию и ее преодоление и разрешение происходит сравнительное познание ребенком самого себя, морфо-физиологических данных своего тела, создание образа самого себя и как итог - прогрессивное формирование ребенка как личности.

Как ни парадоксально, но умелое, педагогически выверенное, создание препятствий для ребенка при познании им окружающего мира, создание микро конфликтов с социальной сфере взаимодействия ребенка с другими детьми и с взрослыми, создает для него ту базу и основу, на которой формируется мотивация познавательной деятельности, мотивация учебной деятельности, мотивация познания самого себе в форме самосознания. Главное в этом процессе создания препятствий и конфликтов в обучающей и воспитательной деятельности не переусердствовать с опекой и помощью учителя, взрослого в преодолении этих препятствий и конфликтов. К чему может привести такого рода запредельная опека, а так же ее полное отсутствие нам известно из жизненной практики слепоглухонемых детей.

Заслугой Э.В.Ильенкова можно считать и тот факт, что он доказал полную несостоятельность подхода В.Вундта в понимании развития человека через процесс двигательной установки.

Кроме всего вышесказанного необходимо особо отметить коренные отличия методологических подходов к процессу обучения слепоглухонемых детей в зарубежной и отечественной психологии. Если зарубежные

психологи рассматривали слепоглухонемого ребенка изначально - как больного человека, которого необходимо вылечить от его недугов, то в отечественной психологии слепоглухонемой ребенок изначально считался психически здоровым, а работа преподавателя с таким ребенком сводилась к приобщению ребенка к той культурно-исторической, этнической, этической среде, в которой он живет. Такие методологические просчеты западных психологов привели к ошибочному выбору стратегии работы с ребенком по обучению дактильной или письменной речи. В итоге, даже овладев речью слепоглухонемой ребенок не мог соотнести элементы этой речи с предметами и объектами окружающего мира. В отечественной психологии стратегия работы с ребенком строилась с точностью до наоборот, т.е. ребенка изначально знакомили с предметной и объектной реальностью, а уже позже обучали речи.

Как ни парадоксально, но именно исследования по развитию личности слепоглухонемого ребенка, опровергли одни постулаты психологии развития личности, и обосновали новые научные парадигмы в понимании формирования и развития психики ребенка и психологических качеств слепоглухонемых и нормальных детей.

С особой остротой в рамках данной проблематики развития слепоглухонемых детей ставятся вопросы морали, этики, гуманизма, человеколюбия, сердечности и любви, актуальность которых в нашем обществе стала в большом дефиците. В связи со своеобразным эффектом «чистоты психического и психологического состояния» слепоглухонемого ребенка у ученых может появиться возможность исследовать процесс зарождения агрессивных тенденций в детском возрасте, которая с особой остротой обозначилась в современном социальном пространстве младших школьников, подростков, юношей.

В рамках обозначенного эффекта «чистоты психического и психологического состояния» и тех темпов развития технического прогресса и электронно-вычислительных устройств, создания суперсовременных

электронных томографов для сканирования мозга человека, появляются широкие возможности на нейрофизиологическом уровне исследования локализации в коре больших полушарий слепоглухонемого ребенка образов предметов и объектов окружающего мира, а также таких социальных феноменов и их личностных смыслов, как любовь, страх, друг, враг и др..

Для педагогической науки методы обучения слепоглухонемых детей в школе Соколянского и Мещерякова обозначили новую парадигму их профессионального мастерства - умение создавать определенные препятствия при обучении детей и поиску способов их самостоятельного преодоления, создавая тем самым фундамент для формирования качеств и характера ребенка как личности.

Для лингвистики и психолингвистики результаты этих исследований имеют значение в том аспекте, что показывают, как могут формироваться индивидуальные языки общения с семантикой доступной только двум лицам (слепоглухонемому ребенку и его педагогу).

Как не парадоксально звучит, но эти исследования открыли возможность ученым и педагогам взглянуть на окружающий нас мир глазами слепого ребенка, услышать этот мир детьми лишенных слуха и поговорить с ними об этом.

Литература:

1. Амосов Н. М. Моделирование мышления и психики. - Киев, - 1965.
2. Аршавский М.А. О сессии "двух Академий" // Репрессированная наука. Выпуск 2. - СПб.: Наука, - 1994. - С.239-242.
3. Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. - М. - 1996.
4. Выготский Л.С. Основные проблемы дефектологии - Собр. соч.: В 6 т. - Т. 5. - М. - 1983.
5. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. – М. Политиздат. – 1970.
6. Ильенков Э.В. Что же такое личность?// С чего начинается личность. - М. Политиздат. - 1979. - С. 194.
7. Ильенков Э.В. Проблема идеального // Вопросы философии. - 1979. - № 8. - С. 155.
8. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. - М.: Политиздат. - 1968.
9. Ильенков Э.В. О соотношении мышления и языка / Подведение итогов "Загорского эксперимента". - Вопросы философии. - N 6. - 1977.
10. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. – М.: Институт философии АН СССР. – 1956.
11. Ильенков Э.В., Школа должна учить мыслить. 2-е изд. - МПСИ. - 2009. - 6-55 с.
12. Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. - М. Педагогика. – 1997.
13. Маркс К., Энгельс Ф.. ПСС. - Соч., т. 23.
14. Марютина Т.М. Ермолаев О.Ю. "Введение в психофизиологию. – Москва. - 2001.
15. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. - М., - 1974. - С. 325.
16. Михайлов Ф.Т. Загадка человеческого Я. – М.: Политиздат, 1976. – С. 287.

17. Рау Ф.А. О воспитании и обучении слепоглухонемых: Стенограф. выступ. на науч. конф. Гос.пед. ин-та дефектологии. 10 марта 1940 г. // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М. – 1986.
18. Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. – М.,- 1972.
19. Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир / Предисловие В. Н. Чулкова, А.И.Мещерякова.- М.- 1991.
20. Сметухина Н.И., Офицерова Р.Н. Обучение глухонемых чтению и письму по методу воспитания «цепных сочетательно-двигательных реакций» // Украинский вестник рефлексологии. - 1926. - № 2.
21. Соколянский И.А. На педагогические темы. - Вільна Україна. Київ. - № 1. - .1917.
22. Соколянский И.А. Обучение слепоглухих детей. - Известия АПН РСФСР. - 1962. Вып. 121.
23. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Издательство Московского Университета. - 1983. – С. 288.
24. Шалютин Б.С. К вопросу о природе Я // Человек, его ценности и жизненный путь. Часть I. - Барнаул. - 1997.
25. Ярмоленко А. В. Очерки психологии слепоглухонемых. - Изд-во Ленинградского ун-та. – 1961.
26. Lemoine H. Etude sur les sourds—muets—aveugles, 1913.
27. Gofgaardt, 1890 Gofgaardt S. Ragnhild Kaata. IV Kongress f. d. Heilpadagogic, 1890.