

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Л. С. Димский

*Государственный институт управления и социальных технологий БГУ,
кафедра реабилитологии*

Проблема психолого-педагогической и социальной реабилитации детей с нарушением слуха в настоящее время становится все более актуальной. Адаптация и интеграция в общество выступает основной целью их обучения и воспитания. В целом невысокий уровень школьного образования, недостаточная социализация, надо признать, не обеспечивают полноценной интеграции в общество лиц с нарушением слуха. Требуются иные подходы к решению проблемы.

The article considers the problem of psycho-pedagogical and social rehabilitation of children with hearing impairment. Generally low level of schooling, lack of socialization, not provide full integration into society of persons with hearing impairment. It requires different approaches to solving the problem.

Ключевые слова: социальная реабилитация; нарушение слуха; дети; школьное образование; качество; доступность.

Keywords: social rehabilitation; hearing impairment; children; school education; quality; availability.

Принятый в 1991 г. Закон «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь» впервые обратил внимание на особенность коммуникации лиц с инвалидностью по слуху. Признавая в законодательном порядке их право на жестовый язык как средство общения, обучения и получения услуг перевода, государство принимает эту устойчивую социальную группу, обладающую своей языковой самобытностью, культурой, традициями, как культурное и лингвистическое меньшинство.

Чтобы понять значение этого закона для лиц с нарушением слуха, необходимо обратиться к предыстории. М. М. Рубинштейн писал: «То, что было, и то, что будет, неразрывно связано с тем, что есть».

В IV в. до н. э. медицина считала сущность глухоты сверхъестественной, а глухого — обреченным на немоту.

С первой половины второго столетия до конца второго (130–200 гг.) медицина утверждает невозможность излечения глухоты.

При императоре Максимиане утверждается гражданский вердикт: «Глухой для закона мертвый». Затем в V в. признается невозможность обучения глухонемых. Их относят к еретикам. В первой половине VI в. Римское право позволяет глухонемому иметь частную собственность, но не позволяет ему быть завещателем.

И только в XV в. опровергается мистическая сущность глухоты. В 1578 г. П. Понсе доказывает возможность индивидуального обучения глухонемых. Спустя сорок два года Ж. Боннетом была опубликована первая книга по сурдопедагогике. В середине XVII в. Дж. Бульвер теоретически и практически доказал неправомерность утверждений о сущности глухоты и необучаемости глухонемых. Накапливается опыт индивидуального обучения глухонемых в Англии, Дании, Германии, Испании, Италии, Нидерландах, Франции. В 1770 г. во Франции Делепе открывает первую школу для глухонемых детей.

В 1778 г. был открыт первый институт для глухих в Германии, затем – в Австрии. Парижская школа Ш. М. Делепе в 1789 г. получает статус Национального института глухих. Затем в 1792 г. открывается первый британский приют для глухих детей.

В 1850 г. была попытка совместного обучения глухонемых и слышащих. Доктор медицины отоларинголог А. Бланше, врач Парижского национального института глухих, в 1850 г. открыл в парижских общеобразовательных школах отделения для глухих: специальные классы для глухих и интегрированные для слабослышащих.

1975 год. Декларация о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН, провозглашает, что инвалиды имеют те же гражданские и политические права, что и другие люди, и должны пользоваться равноправным отношением и услугами, которые позволили бы им максимально проявить свои возможности и способности и ускорили бы процесс их интеграции и реинтеграции в общество.

На совещании ЮНЕСКО по специальному образованию в 1980 г. эксперты утверждали: «Главное – содействовать максимальной интеграции инвалидов в общество».

Сегодня речь идет об интегрированном обучении. Новым подходом это назвать нельзя. Такая попытка уже была в 1850 г.: при общеобразовательных школах были открыты отделения для глухих: специальные классы для глухих и интегрированные для слабослышащих.

В чем проблема интегрированного обучения для лиц с нарушением слуха?

- Нарушенный слух – это серьезное препятствие для получения вербальной информации;
- нарушение или отсутствие вербальной речи;
- ограниченное или недоступное вербальное общение с окружающими;
- недостаточно сформированный, в силу нарушения слухового анализатора, социальный опыт.

Разумеется, это не означает, что путь к интегрированному обучению для таких детей закрыт. Нет. Он возможен, но не ранее, чем ребенок будет подготовлен к совместному обучению со слышащими детьми. Еще в специальном дошкольном учреждении у ребенка должна быть сформирована база для усвоения школьной программы. Однако этого не происходит. Постановка звуков, произношение – это необходимо, но не в ущерб общему развитию ребенка. Ребенок приходит в школу с минимальным социальным опытом, так как работа в дошкольном учреждении в основном направлена на медико-психолого-педагогическую комиссию, а всестороннее развитие – это уж как получится. Ребенка с нарушенным слухом стремятся научить говорить. По мнению Л. С. Выготского, «чистый устный метод» не годится, потому что обучение речи в этой системе «паразитически съедает все остальные стороны воспитания, становится самоцелью» [1, с. 215]. В таких условиях формирование устной речи, отнимая слишком много времени и превращаясь для ребенка в каторжно тяжелый труд, дает чрезвычайно плачевные результаты [1, с. 54]. Устная речь глухих «почти не служит их развитию и формированию, не является орудием накопления социального опыта и участия в социальной жизни» [1, с. 323].

После окончания общеобразовательной специальной школы учащимся выдается аттестат, свидетельствующий о том, что они получили цензовое образование, как и слышащие сверстники. На первый взгляд, выпускники специальной школы имеют равные права с выпускниками обычных школ. Но наличие аттестата еще не является гарантией качественного образования и равных прав со слышащими выпускниками. Формально – да. Реально – нет. Пройдя достаточно продолжительный образовательный маршрут, выпускник с нарушенным слухом не готов получить профессиональную подготовку в высшем учебном заведении.

Дошкольное и школьное учреждения образования не выполнили свои обязательства в соответствии с законом об образовании по предоставлению качественных образовательных услуг.

Рассмотрим эту проблему с другой стороны.

Включение специальных школ (1919 г.) в общую систему государственных учреждений образования способствовало осуществлению перестройки воспитания и обучения глухонемых детей на основе общепедагогических принципов системы народного образования. Была поставлена задача — развернуть борьбу за осуществление всеобщего обучения среди глухонемых детей.

На определение содержания образования оказывали влияние различные факторы. Это:

— сложившиеся теоретические взгляды и опыт училищ глухонемых дореволюционного периода;

— принципы, на основе которых определялось содержание обучения учащихся массовых школ;

— действие внутренних процессов развития советской теории и практики воспитания и обучения глухонемых детей.

Таким образом, содержание обучения в специальных школах складывалось на основе программ массовой школы.

Отсутствие определяющих содержание обучения материалов привело к разнобою в определении количества учебных предметов, подлежащих изучению, объема изучаемого материала.

Одни сурдопедагоги определяли предмет русского языка как «обучение устной речи»; другие — «развитие устной речи», «русский язык», «язык и литература» и т. д. Понятно, что такой подход не мог оставаться надолго. Решения Всероссийского съезда деятелей по борьбе с детской дефективностью и Всероссийской конференции сурдопедагогов ориентировали школы проводить обучение детей на основе программ массовой школы первой ступени, оставляя без изменения систему обучения на основе устной речи.

В определение содержания обучения выдвигались следующие положения:

1. «Для глухонемых открывать школы по типу общеобразовательной единой трудовой школы».

2. «Система учебных заведений для глухонемых по своему образовательному уровню должна соответствовать существующей системе народного образования».

3. «Воспитывать детей в трудовой школе с преподаванием ручного труда и уроков по сельскому хозяйству».

4. «Программа школ должна быть построена так, чтобы все предметы служили целям развития и усвоения речи и носили бы практический жизненный характер».

Процесс обучения глухонемых не был свободен от влияния педагогической системы «Чистый устный метод», а поэтому изучение общеобразовательных предметов подчинялось процессу обучения глухонемых учащихся устной речи и зависело от степени овладения глухонемыми произношением, чтением с губ.

В школах для глухонемых детей сохранялась тенденция определять содержание общеобразовательных предметов в зависимости от овладения глухонемыми учащимися устной речью. Это отражалось на всей системе обучения глухонемых. Соблюдение принципов «Чистого устного метода» хотя и создавало противоречия с новым содержанием обучения, но эти принципы оставались без изменения.

Узкоремесленная профессиональная подготовка оставалась характерной для содержания трудового обучения во всех школах для глухонемых детей.

С одной стороны, была развернута борьба за осуществление всеобщего обучения среди глухонемых детей. С другой стороны, содержание обучения и, следовательно, его качество зависят от степени овладения глухонемыми произношением и чтением с губ. На получение какой профессиональной подготовки мог рассчитывать выпускник с нарушением слуха? Выход один — хочешь жить и работать среди слышащих, будь таким как все, т. е. как большинство. Но глухой никогда не будет слышащим.

Словесный язык, как известно, выполняет две основные функции: является средством общения и орудием мышления. Обладает ли такими функциями жестовый язык глухих? Например, в семье глухих родителей глухой ребенок развивается, познает окружающий мир благодаря общению с родителями на доступном для всей семьи языке — жестовом, тем не менее уровень его интеллектуального развития не уступает слышащим сверстникам. Различия заключаются в том, что каждый из них входит в мир со своим языком. Следовательно, мы не можем отрицать, что жестовый язык является средством общения. Язык может служить орудием мышления лишь постольку, поскольку он может выполнять функцию общения. Как только он перестает быть средством общения, он теряет и свою вторую функцию.

Как же обстоит дело у глухих, не владеющих словесным языком?

Не владеешь словесным языком — значит, не имеешь основ мышления. Однако поведение глухих разумно, осмысленно, хоть мысли и формируются на другой основе — на основе конкретных образов, представлений, восприятий благодаря сохранившимся органам чувств

(зрение, осязание, тактильно-вибрационные анализаторы). Но, однако, ты виноват уж тем, что не слышишь и не говоришь как все. Проблема в том, что жестовая речь может выполнять функцию общения лишь для очень ограниченного круга людей – для глухонемых. Глухой, не владеющий словесной речью, не может свободно общаться с людьми, имеющими нормальный слух и не знающими жестового языка.

Вопрос о том, что все население страны должно знать жестовый язык, никогда не ставился. Это дело добровольное. Однако претензии к тем специалистам, которые в силу своей профессиональной деятельности занимаются решением вопросов социальной реабилитации инвалидов по слуху, остаются актуальными.

В целом невысокий уровень школьного образования, недостаточная социализация, ограниченные возможности качественной профессиональной подготовки, слабая правовая защищенность в получении высокооплачиваемой работы, к сожалению, не обеспечивают полноценной интеграции в общество лиц с нарушением слуха.

В начале 80-х гг. разрабатывается «билингвистический подход» к обучению глухих, основанный на признании «развития глухого ребенка как неповторимой индивидуальности, которая должна иметь право реализовать свои внутренние потребности наиболее естественным для себя путем, т. е. при помощи жестовой речи».

Чтобы ребенок с нарушенным слухом мог освоить второй язык (словесный), необходимо использовать его социальный опыт на первом языке, основанный на зрительном восприятии и не зависящем от состояния слуха жестовом языке. Проблема кроется в том, что педагоги не осознают или не хотят осознавать проблему ребенка с нарушенным слухом.

Что касается речевой способности глухих, то каждый, кто сталкивался с глухими, знает на собственном опыте, как тяжело бывает понять некоторых из них (Fobert /Weber, 1988, Зайцева, 1992). Большинство глухих очень ограничены в своих речевых возможностях. Кроме того, со временем устная речь глухих распадается. Коснемся письменной речи – возможности письменной речи также оставляют желать лучшего, что на первый взгляд кажется удивительным. Это показали проведенные исследования (Congrad, 1979, Jensema, 1975, Di Francesca, 1972, Wridhtstone, 1963, Г. Л. Зайцева, 1991).

Некоторые представители устного метода сами указывают на недостаточный речевой уровень глухих, но они еще не готовы принять, что жестовая речь глухих является лучшей основой для общего развития ребенка с нарушенным слухом, которая повлечет за собой, в конечном счете, устное и письменное речевое развитие.

Понять ситуацию ребенка с нарушенным слухом и принять его таким, какой он есть, пойти навстречу ему, а не заставлять его постоянно ощущать свою неполноценность — означает необходимость самим владеть жестовым языком тех, кого хочешь учить и воспитывать. Не просто знать несколько десятков жестов, а владеть им на уровне носителей жестового языка.

Презентация любой, в том числе и учебной, информации на жестовом языке сопровождается артикуляцией, соответствующей произношению звуков алфавита национального словесного языка. Для обозначения «слышимого» кода звукового языка используется иной, «видимый» код, но того же словесного национального языка. Таким способом решается проблема доступности информации, в нашем случае учебной и воспитательной. Нарушенный слух, препятствующий получению информации в обычном для нормально слышащих учеников формате, компенсируется зрительным восприятием информации. При этом информация передается посредством визуально-кинестических кодов, дактильной азбукой и жестами, где дактилемы являются зрительно воспринимаемым алфавитом национального словесного языка, а жесты выступают как лексические единицы, передающие значение лексических единиц национального словесного языка. И в этой речевой деятельности «руки», заменяя «голос», обеспечивают полноценный обмен информацией.

Как известно, дети с нарушением слуха — билингвы, использующие в общении национальный словесный язык и национальный жестовый язык. Уровень владения контактирующими языками, как правило, различен. Взаимодействие систем словесного и жестового языков у лиц с нарушением слуха формирует двуязычие «смешанного типа». При таком виде билингвизма формируется психологический механизм, обеспечивающий образование «смешанного языка с двумя терминами». Причем любой элемент языка имеет тогда свой непосредственный эквивалент в другом языке (Л. В. Щерба).

Ярким примером значимости и неограниченных возможностей национального жестового языка для носителей культурно-лингвистического меньшинства является первый российский глухой поэт А. Мартынов, создающий поэзию на национальном жестовом языке глухих.

Социальная адаптация лиц с нарушенным слухом — процесс длительный. Но еще более длительное время, как показывает практика, требуется для формирования у педагогов положительной установки на принятие ребенка с особенностями психофизического развития как равного,

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

Принятый в 1991 г. Закон «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь», равно как и другие законы, должен исполняться. Решению этой проблемы может помочь требование, обязывающее педагогов, работающих с детьми, имеющими нарушение слуха, владеть жестовым языком на уровне носителей. Только в этом случае ученики с нарушением слуха и педагоги будут чувствовать себя одинаково комфортно. Уровень образования выпускников специальной общеобразовательной школы действительно будет цензовым и соответствующим государственному стандарту.

Есть еще не менее значимая проблема. Ни один из действующих законов не указывает на право лиц с нарушением слуха получать средствами телевидения достоверную, полноценную, разностороннюю информацию наравне с гражданами, имеющими нормальный слух.

Справедливости ради, надо сказать, что есть на телевидении сурдоперевод. Но это только сурдоперевод, и то очень ограниченное время. Это не телевизионные программы для лиц с нарушением слуха различной возрастной категории — для детей, подростков и т. д. Речь идет о специальных программах, которые необходимы как школа, способствующая росту политической, экономической, правовой грамотности, усвоению человеческих ценностей, социальных ролей, столь необходимых для реабилитации, социализации и интеграции.

Решение этих двух проблем: качество образования и доступность информации — могло бы существенно повысить качество жизни лиц с нарушением слуха.

Библиографические ссылки

1. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии // Собр. соч. Т. 5. М. : Педагогика, 1983.
2. *Димскис Л. С.* Билингвистический подход : необходимость и реальность // Дефекталогія. 1996. Вып. 5. С. 32–38.
3. *Димскис Л. С.* Билингвистическое образование глухих детей // Дефекталогія. 2001. Вып. 2. С. 15–29.
4. *Димскис Л. С.* Они видят то, что мы слышим // Настаўн. газ. 19 крас. 2003.
5. *Димскис Л. С.* Возможности выпускников с нарушением слуха в получении профессионального образования // Спец. адукацыя. 2009. № 1. С. 29–37.
7. *Зайцева Г. Л.* Словесно-жестовое двуязычие глухих // Дефектология. 1992. № 4.