

ОЛЬГА
СКОРОХОДОВА

ДИМАГНОВ

СЛИШКОМ ТЕМНО
И НЕВЫНОСИМО ТИХО

ВОСПОМИНАНИЯ
СЛЕПОГЛУХОНЕМОЙ

КАК Я ВОСПРИНИМАЮ, ПРЕДСТАВЛЯЮ
И ПОНИМАЮ ОКРУЖАЮЩИЙ МИР

Диагноз

Ольга Скороходова

**Слишком темно и невыносимо
тихо. Воспоминания
слепоглухонемой. Как я
воспринимаю, представляю
и понимаю окружающий мир**

«Алисторус»

2019

УДК 53
ББК 22.3

Скороходова О. И.

Слишком темно и невыносимо тихо. Воспоминания слепоглухонемой. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир / О. И. Скороходова — «Алисторус», 2019 — (Диагноз)

ISBN 978-5-907149-13-7

Автор книги – человек необычной судьбы. В детстве она заболела менингитом и полностью потеряла зрение, а затем и слух. Примерно в десятилетнем возрасте она попала в школу-клинику для слепоглухонемых детей, где под руководством профессора И. А. Соколянского у нее была восстановлена речь. Здесь же она получила среднее образование. В дальнейшем защитила диссертацию в НИИ дефектологии. Эта женщина написала несколько книг и множество научных статей, но именно эта книга стала главным трудом ее жизни, так как в ней она попыталась рассказать о том, каким ей представляется мир, о том, что это за мир, без красок и звуков...

УДК 53
ББК 22.3

ISBN 978-5-907149-13-7

© Скороходова О. И., 2019
© Алисторус, 2019

Содержание

Об авторе этой книги и о системе обучения слепоглухонемых	6
От автора	21
О моей книге	23
Как я воспринимаю окружающий мир	26
Самонаблюдения	26
Осязание	26
Конец ознакомительного фрагмента.	34

Ольга Скороходова
Слишком темно и невыносимо тихо.
Воспоминания слепоглухонемой.
Как я воспринимаю, представляю
и понимаю окружающий мир

© О. Скороходова, 2019

© ООО «Издательство Родина», 2019

Об авторе этой книги и о системе обучения слепоглухонемых

Автор этой книги Ольга Ивановна Скороходова¹ – человек необычной судьбы. В детстве она заболела менингитом и полностью потеряла зрение, а потом и слух. Потеря зрения и слуха в детские годы изолирует ребенка от окружающих, делает его беспомощным. Вынужденное одиночество приводит ребенка к психической деградации. Со слепоглухой девочкой этого не произошло. Примерно в десятилетнем возрасте она попадает в школу-клинику для слепоглухонемых детей, организованную в 1923 г. проф. Иваном Афанасьевичем Соколянским в Харькове. У девочки была восстановлена речь. При помощи специальной методики с использованием дактильного (пальцевого) алфавита и рельефно-точечного (брайлевского) шрифта было организовано систематическое обучение ее всем предметам школьного курса. Она получила среднее образование, вступила в ряды ВЛКСМ.

Теперь Ольга Ивановна – старший научный сотрудник Института дефектологии АПН СССР, автор многочисленных статей и трех книг. В 1961 г. (уже после смерти своего учителя И. А. Соколянского) она защитила диссертацию и получила ученую степень кандидата педагогических наук по психологии.

Первая ее книга «Как я воспринимаю окружающий мир» (М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947) была с огромным интересом встречена научной общественностью и широкими массами читателей. Известный советский психолог А. Н. Леонтьев писал в рецензии на книгу О. И. Скороходовой: «Мы находим в ней (в книге. – А. М.) двойное содержание. Это, во-первых, то, что характеризует ее 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 одаренности, как нечто феноменальное, что на первый взгляд кажется все-таки загадкой.

Во-вторых, это психологические данные, приводимые автором в ее „Самонаблюдениях“ и в некоторых ее 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».

Книга О. И. Скороходовой была переведена на многие иностранные языки и издана за рубежом, всюду расцениваясь как одно из ярких свидетельств успехов советской дефектологии.

В 1954 г. тем же издательством была опубликована вторая книга Ольги Ивановны – «Как я воспринимаю и представляю окружающий мир». В эту книгу в качестве первой части вошла в несколько переработанном виде первая книга. Вторая часть книги, озаглавленная «Как я представляю окружающий мир», была написана вновь.

В третью книгу, изданную под тем же названием в 1956 г., внесены лишь небольшие изменения.

И, наконец, в книге, предлагаемой вниманию читателей, реализовано намерение автора написать трилогию о восприятии, представлении и понимании окружающего мира лицом, лишенным двух важнейших дистантных органов чувств – зрения и слуха.

¹ Ольга Ивановна Скороходова (1914–1982) – советский учёный-дефектолог, педагог, литератор, кандидат педагогических наук. Работая в Научно-исследовательском институте дефектологии Академии педагогических наук СССР, являлась единственным в мире слепоглухим научным сотрудником. При полном отсутствии зрения и слуха создала ряд научных работ, затрагивающих проблему развития, воспитания и обучения слепоглухих детей.

Эта книга, как и предыдущие, написана О. И. Скороходовой совершенно самостоятельно и не подвергалась редакторской правке.

Отдельные сокращения и перестановки текста, произведенные с согласия автора, незначительны – они лишь подчеркивают логику изложения. Потому вся книга – документ, имеющий научную ценность как подлинное описание наблюдений и самонаблюдений человека, полностью лишенного зрения и слуха.

Описание наблюдений, произведенное слепоглухим автором «в то время, когда она вполне владела литературной речью», должно определять и отношение к этому документу. Об этом писал А. Н. Леонтьев в упомянутой выше рецензии: «...это все же только данные самонаблюдения самой Ольги Скороходовой, а не объективные факты истории формирования ее сознания. ...Она рассказывает об истории своей жизни („Вместо предисловия“), и это интересно, но к этому нужно подходить все же только как к ретроспективно сложившемуся переживанию, которое требует еще дальнейшего научного анализа. Мы не сомневаемся в субъективной правдивости этих воспоминаний, но с точки зрения задач объективного научного исследования мы не можем не видеть их условности»².

Для того чтобы понятные психологу «ретроспективные конструкции», по выражению А. Н. Леонтьева, не могли смутить читателя-неспециалиста, создав у него неправильное отношение к проблеме, научный редактор счел необходимым поместить в этом предисловии попытку последовательно материалистического изложения проблемы психического развития слепоглухонемого ребенка в процессе его первоначального обучения.

Однако прежде чем приступить к выполнению этой задачи, следует хотя бы кратко рассказать об учителе Ольги Ивановны Скороходовой и основателе советской педагогики слепоглухонемых проф. Иване Афанасьевиче Соколянском.

И. А. Соколянский родился 25 марта 1889 г. в станице Донской, б. Кубанской губернии (теперь Краснодарский край) в семье крестьянина-казака. Начальное образование он получил в своей станице, педагогическое – в Кубанской учительской семинарии. Получив экстерном среднее образование, Иван Афанасьевич в 1908 г. поступил на педагогическое отделение естественноисторического факультета Санкт-Петербургского психоневрологического института, который и окончил в 1913 г.

Дефектологическое образование Иван Афанасьевич дополнительно получил на Мариинских педагогических курсах (отделение обучения и воспитания глухонемых). По курсу экспериментальной психологии работал у проф. А. Ф. Лазурского и у проф. М. В. Богданова-Березовского. Его учителем был также Н. М. Лаговский. Тифлопедагогику И. А. Соколянский изучал у проф. А. А. Крогиуса. Он слушал лекции выдающихся русских физиологов Н. Е. Введенского, В. М. Бехтерева и И. П. Павлова.

Педагогическую деятельность И. А. Соколянский начал еще до окончания института. С 1910 по 1919 г. он преподает в училище для глухонемых. Тогда же появились его первые труды о специальном обучении и по вопросам народного образования.

За участие в революционных событиях И. А. Соколянский был включен в список неблагонадежных и выслан в Вологодскую губернию.

И. А. Соколянский с огромной энергией борется за новую, советскую школу. В те годы на Украине не было ни одного крупного педагогического журнала или газеты, где бы не звучал его голос.

Опубликованные им статьи: «На педагогические темы» (1917), «Несчастье или общественное преступление» (1920), «Дефективные дети в системе социального воспитания» (1923), «О поведении личности» (1925), «Школа и детское движение» (1925), «Тяжелое

² А. Н. Леонтьев. О. И. Скороходова. «Как я воспринимаю окружающий мир» // Советская педагогика. 1948. № 3. Стр. 107.

наследство» (1925), «Детское движение, школа и учитель» (1925), «К проблеме организации поведения» (1926) и др. – находили большой общественный отклик.

В 1919 г. И. А. Соколянский организовал в г. Умани школу глухонемых детей. В 1920 г. Наркомпросом Украины он был переведен в Киев в качестве доцента сурдопедагогики и психологии факультета специального воспитания Института народного образования. С 1923 г. он работал в Харьковском институте народного образования и в 1926 г. был утвержден профессором кафедры дефектологии этого института, стал деканом факультета специального воспитания.

С первых дней Октябрьской революции И. А. Соколянский участвовал в ликвидации детской беспризорности, и тогда же Наркомпрос УССР назначил его уполномоченным, а затем инспектором учреждений для аномальных детей.

В первые же годы советской власти он был основателем системы образования аномальных детей на Украине. По его инициативе были созданы врачебно-педагогические кабинеты, которые объединили всю научно-практическую работу по дефектологии.

И. А. Соколянский был одним из активных организаторов Научно-исследовательского института педагогики на Украине. В 1926 г. он становится директором этого института и заведующим отделом дефектологии. В 1930 г. в Харькове был организован Научно-исследовательский институт дефектологии, где И. А. Соколянский был первым директором.

В эти годы он занимал ряд других руководящих должностей в системе образования аномальных детей. Статьи Ивана Афанасьевича по специальной педагогике, написанные в тот период: «О так называемом чтении с губ глухонемыми» (1925), «Артикуляционные схемы в рецепторной и эффекторной речи глухонемых» (1926), «О методе обучения глухонемых устной речи» (1930) и др. – не потеряли значения и сегодня.

Научно-исследовательская и педагогическая деятельность И. А. Соколянского включала широкий круг дефектологических проблем. Он был крупным специалистом в области обучения глухих. Его работы об обучении глухонемых родному языку, о чтении с губ, о речевом режиме глухих имели большое значение в развитии отечественной сурдопедагогики. В этих исследованиях он не ограничивался частными вопросами сурдопедагогики, его труды были направлены на совершенствование всей системы обучения и воспитания аномальных детей. Дефектологам известны его труды и в области тифлопедагогики. Внимание И. А. Соколянского постоянно привлекали самые трудные в педагогическом отношении случаи. Он разрабатывал вопросы индивидуальной педагогики для лиц, не охваченных существующей системой школьного обучения. Так, он разработал пособие для индивидуального обучения взрослых глухонемых, живущих в сельской местности, и специальный букварь для школ взрослых глухонемых. По его инициативе была создана Харьковская школа-клиника для слепоглухонемых детей.

Оценку деятельности этого учреждения дали делегаты Международного конгресса физиологов, которые посетили школу-клинику и оставили письменные отзывы. По их отзывам, клиника слепоглухонемых «является выдающимся научным учреждением не только Советского Союза, но и мировой науки»³. «Такой институт, как институт слепоглухонемых в Харькове, вряд ли можно найти где-либо в мире...»⁴

Работой И. А. Соколянского со слепоглухонемыми детьми интересовался А. М. Горький. В письмах к И. А. Соколянскому и О. И. Скороходовой великий пролетарский писатель отмечал огромное значение этой работы⁵.

³ Харьковский рабочий. 22 августа 1935 г.

⁴ Коммунист. 24 августа 1935 г.

⁵ А. М. Горький. Собр. соч. в 30 томах, т. 30.

В 1939 г. по приглашению Наркомпроса РСФСР И. А. Соколянский приехал на работу в Московский научно-практический институт специальных школ (ныне Институт дефектологии АПН СССР), где возобновил работу над проблемами обучения слепоглухонемых.

Деятельность И. А. Соколянского в области обучения и воспитания слепоглухонемых была высоко оценена научной общественностью. Его доклад «Формирование личности при отсутствии зрительных и слуховых впечатлений» был включен в повестку дня юбилейной сессии АН СССР, посвященной 30-летию Великой Октябрьской социалистической революции, на которой эта работа была отмечена как одно из выдающихся достижений советской науки.

Для научно-педагогической деятельности И. А. Соколянского было характерно постоянное стремление использовать новейшие технические достижения в целях обучения слепоглухонемых, глухонемых и слепых детей. Ему принадлежит ряд ценных изобретений, расширяющих техническое оснащение тифло- и сурдопедагогики: «Брайлевский экран для глухонемых» (1941), «Механический букварь» и др. Им разработана читальная машина обычного шрифта для слепых и слепоглухонемых: «Слепой читает любую книгу» (1936), «О новом способе чтения слепыми», «О чтении слепыми и слепоглухими плоскочечатного шрифта» (1956). Сконструированные по его разработкам и идеям разного вида телетакторы являются незаменимыми приборами для обучения слепоглухонемых. В этой области И. А. Соколянский плодотворно работал до последних дней своей жизни.

Основные положения системы обучения слепоглухонемых, к изложению которой мы переходим, разработаны И. А. Соколянским и его учениками.

Проблемами слепоглухонемоты занимались представители очень многих специальностей. О слепоглухонемых писали физиологи, психологи, философы, историки, литераторы, общественные деятели и даже теологи. И это несмотря на то, что тифлосурдопедагогика, т. е. педагогика слепоглухонемых, является в значительной степени узким и специальным вопросом даже в самой дефектологии. Чем же объяснить интерес представителей столь широкого круга специальностей к этой, казалось бы, частной проблеме?

Уже сама возможность существования человека без таких органов чувств, как слух и зрение, поражает всех. На первый взгляд кажется, что потеря слуха и зрения полностью изолирует человека от окружающей среды и лишает его возможности общаться с другими людьми, обрекая на страшное по своим последствиям одиночество.

Если такой человек слеп и глух от рождения или потерял слух и зрение в раннем детстве, он 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. Можно ли такое существо сделать человеком, научить его трудиться и мыслить? Этот вопрос занимал многих.

Психическое развитие человеческого существа, отделенного от окружающего неисчислимо многообразного мира вещей и от общества стеной молчания и темноты, должно быть глубоко своеобразным, и это своеобразие привлекало внимание всех, кто сталкивался со слепоглухонемыми. Ввиду того что возможен точный учет всех сведений, даваемых слепоглухонемому ребенку, исследователи считали, что появилась реальная возможность использовать этот жестокий эксперимент природы для решения извечно волнующего человечество вопроса о движущих факторах развития человека, о том, что в поведении и психике человека является врожденным, имманентно развивающимся, а что приобретается благодаря деятельности органов чувств в индивидуальном опыте. Если развитие нормального (зрячеслышащего) ребенка происходит незаметно, то развитие слепоглухонемого зримо связано с педагогическим процессом, с искусственным и легко учитываемым воздействием на ребенка. В этом факте зримо становления человека каждый из тех, кто занимался слепоглухонемотой, хотел найти подтверждение своих идей о сущности человека и его разума, найти решение «загадки» человеческой психики.

Большинство зарубежных ученых, теоретически и практически занимающихся слепоглухонемой, придерживались двух противоречащих друг другу, но связанных между собой взглядов на слепоглухонемому. Во-первых, они считали невозможным развитие слепоглухонемых до уровня нормального человека. Во-вторых, развитие ими понималось как спонтанное, имманентное саморазвитие. Успехи обучения тех или других слепоглухонемых они объявляли особыми, выдающимися случаями, объясняемыми сверхгениальностью учеников. В этом отношении отрицательную роль сыграла излишняя реклама вокруг имени знаменитой слепоглухонемой Елены Келлер.

Почти во всех монографиях и статьях иностранных авторов о слепоглухонемоте саморазвитие изначально заложенных способностей считалось основным принципом формирования психики. Внешнее воздействие рассматривалось лишь как толчок к спонтанному развитию, или, по стыдливой формулировке, – к «высвобождению внутренней потенции», или, прямо и откровенно, – к «пробуждению бессмертной души».

Во многих случаях роль такого толчка к саморазвитию отводилась слову. Слову приписывалось волшебное, мистическое действие непосредственно на «бессмертную душу». Это действие трактовалось не как постепенный процесс обучения речи, а как момент «внезапного озарения», одномоментного «пробуждения души».

И. А. Соколянский этим взглядам противопоставил систему обучения слепоглухонемых, основанную на материалистическом представлении о развитии психики. Наиболее общее положение обучения слепоглухонемых И. А. Соколянского сформулировал А. Н. Леонтьев в уже упомянутой выше рецензии на первую книгу О. И. Скороходовой: «Общая идея, воплощенная И. А. Соколянским в его методе воспитания слепоглухонемых, столь же научно убедительна, как и проста: путь очеловечения не от языка и сознания, а от построения реальных человеческих отношений к действительности и возникающего на этой основе общения к овладению человеческим языком и к человеческому сознанию.

Осознание этого пути снимает покров таинственности с проблемы психического пробуждения слепоглухонемых. Их высокое духовное развитие перестает казаться результатом исключительности и случая»⁶.

Индивидуальное обучение слепоглухонемых, проводившееся под руководством И. А. Соколянского в Харьковской школе-клинике, в экспериментальной группе при Институте дефектологии АПН СССР, и массовое обучение в Загорском детском доме слепоглухонемых, который был открыт в 1963 г., показывают полную возможность высокого развития слепоглухонемых, которое ни в коей мере не является спонтанным и имманентным.

Слепоглухонемой ребенок обладает лишь потенциальной возможностью развития. «Однако его особенностью является то, что, обладая этой возможностью, сам он своими собственными усилиями никогда не достигает даже самого незначительного умственного развития. Без специального корректирующего педагогического вмешательства такой ребенок остается полным инвалидом на всю жизнь»⁷.

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.

И. А. Соколянский писал: «В случае слепоглухонемоты особенно отчетливо выявляется могучая роль специального педагогического вмешательства. Здесь возникает задача специ-

⁶ А. Н. Леонтьев. О. И. Скороходова. «Как я воспринимаю окружающий мир» // Советская педагогика. 1948. № 3. Стр. 108.

⁷ И. А. Соколянский. Усвоение слепоглухонемыми грамматического строя словесной речи // Доклады АПН РСФСР. 1959. № 1.

ально организованными средствами общения сформировать и развить все, без исключения, содержание человеческой психики»⁸.

Задача специального формирования всей психики, всего человеческого поведения при слепоглухонемоте совершенно уникальна и неповторима. Ее решение интересно для ряда областей знания, затрагивающих поведение и мышление человека.

Обучение и воспитание слепоглухонемого ребенка показывают, что человеческая психика и поведение не врожденны и не развиваются спонтанно, а возникают в общении с другим человеком. Оказывается, специально обучать нужно не только словесной речи, трудовым навыкам, письму и т. д., но, например, и мимическим движениям лица: улыбке при радости, нахмуриванию бровей при гневе и т. д. В Харьковской школе-клинике слепоглухонемых детей была специально разработана такая «методика демаскации».

Слепоглухонемой ребенок до обучения может не иметь даже человеческой позы, не уметь ни стоять, ни сидеть по-человечески.

Всему этому его тоже надо специально обучать.

С чего же начинать обучение слепоглухонемого ребенка? Что является тем фундаментом, на котором в дальнейшем строится все грандиозное здание человеческой психики?

Формирование психики слепоглухонемого ребенка осуществляется на ряде этапов обучения, преемственно связанных друг с другом.

Первый этап развития психики слепоглухонемого ребенка И. А. Соколянский назвал «периодом первоначального очеловечивания». Этот период предшествует обучению словесной речи и является решающим и обуславливающим все последующее развитие психики и поведения.

Многие тифлосурдопедагоги, исходя из положения, что сущность человека состоит в «даре речи», пытались сразу научить слепоглухонемых языку. Все эти попытки кончались неудачей. Усвоив элементы речи, дети оставались совершенно беспомощными в жизни и глубоко отсталыми в интеллектуальном отношении.

Формирование словесной речи нельзя рассматривать как первую задачу, обеспечивающую развитие психики слепоглухонемого. Словесная речь с ее сложным грамматическим строем должна венчать многообразную систему образного, наглядно-действенного отражения окружающего мира и развитую систему непосредственного (не словесного) общения слепоглухонемого с окружающими людьми.

Первая задача обучения, с которой связано начальное развитие психики слепоглухонемого ребенка, – это прежде всего формирование системы навыков самообслуживания в процессе образования человеческого бытового поведения.

Внутри такой системы предметно-практических действий с необходимостью формируются образы предметов, окружающих ребенка.

Какие же особенности человеческого поведения в первую очередь необходимо учитывать при обучении слепоглухонемого ребенка? Во-первых, человеческое поведение сформировано другими людьми, выработано всем человеческим обществом и должно быть усвоено отдельными индивидуумами; во-вторых, оно в принципе связано с использованием изобретенных человечеством орудий и предметов труда; в-третьих, оно предполагает овладение закрепленными за этими орудиями и предметами определенными функциями (способами действия).

Овладевая орудием и обучаясь закрепленному за этим орудием способу действия, ребенок овладевает общественно выработанной нормой деятельности, которая становится актом его индивидуального поведения. Это овладение общественно выработанными нормами поведения возможно лишь в том случае, если оно удовлетворяет индивидуальные потребности ребенка.

⁸ Там же.

Как же происходит обучение ребенка?

Как бы ни был низок уровень развития слепоглухонемого ребенка, ему, как и всякому другому, необходимо есть, пить, спать, пользоваться туалетом. Эти нужды на первых порах еще не являются подлинно человеческими потребностями, а становятся ими, лишь приобретаемая общественно выработанные способы их удовлетворения. Основная задача первоначального обучения слепоглухонемого ребенка – формирование у него навыков самообслуживания и навыков поведения, направленных на удовлетворение его естественных нужд.

С какими же орудиями знакомится слепоглухонемой ребенок на первых шагах своего обучения? Какими функциями, закрепленными за этими орудиями, он овладевает?

Это прежде всего предметы быта, овладение которыми у нормального зрячеслышащего ребенка происходит как бы само собой, незаметно. Ребенок обучается есть ложкой и вилкой, из тарелки и миски, сидеть на стуле, он приучается в определенное время готовить постель ко сну, в определенное время просыпаться, вставать с постели, убирать свою постель, делать утреннюю зарядку, ходить в умывальную комнату, открывать и закрывать кран, пользоваться зубной щеткой, намыливать руки и лицо, вытираться полотенцем, причесывать волосы, одеваться и раздеваться, правильно ходить в помещении и во дворе.

Приведенный перечень предметов и умений не случаен. Он взят непосредственно из практики обучения слепоглухонемого ребенка. В действительности же количество навыков поведения, которым приходится обучать ребенка, в десятки и сотни раз превышает приведенный список.

Как же происходит обучение слепоглухонемого ребенка перечисленным выше навыкам самообслуживания и человеческого поведения?

При формировании новых навыков, связанных с едой, у слепоглухонемого ребенка обычно приходится преодолевать укоренившиеся привычки. Ребенок привык к тому, чтобы его кормили взрослые, сам он никогда не держал ложки в руке и сопротивляется, когда его пытаются заставить держать ложку, зачерпывать из тарелки пищу и подносить ее ко рту. Разумеется, было бы легко накормить ребенка по-прежнему, поднося ложку к его рту, но в таком случае он никогда и не обучится новому для него умению. Точно так же обстоит дело с обучением слепоглухонемого ребенка умению одеваться, раздеваться, обуваться и т. д.

Формирование навыков самообслуживания в первый период является очень трудоемким. Проходят недели, а иногда и месяцы, прежде чем удастся добиться сдвигов в формировании новых, даже простейших действий. Исследование вскрывает определенную динамику в процессе формирования нового умения. На первом этапе приучения ребенка к какому-либо самостоятельному действию лишь ослабевает степень его сопротивления. И тут очень важно не прекращать усилий, изо дня в день кормя или одевая ребенка его же руками. Это бывает трудно. Трудно даже физически. Но прервать формирование нового навыка, перейти к прежним привычкам нельзя, так как при повторных попытках обучить нужному навыку после того, как взрослый однажды уже отступил, сопротивление ребенка возрастает. При формировании навыка необходимо следить даже за усилием руки, которое нужно, например, для того, чтобы поднести ложку с пищей ко рту ребенка. Так, первое время было трудно согнуть руку слепоглухонемой девочки, чтобы коснуться ложкой ее губ. Потом делать это стало все легче и легче, а вскоре девочка стала делать самостоятельные попытки подносить ложку ко рту. Однако сначала ее движения были порывисты и неточны – на этом этапе рука воспитателя направляет и уточняет движение ребенка.

На следующем этапе появляются отдельные элементы нового навыка, которые выполняются ребенком самостоятельно. Возникают первые попытки сделать движение самостоятельно, но они еще не приводят к цели. Ребенок делает попытку поднести ложку ко рту – в рот ложкой он еще не попадает, но соответствующее движение уже делается. Или он пытается надеть

чулок, он его еще не надевает, но уже движения в нужном направлении есть. Очень важно не пропустить и не угасить этих первых проявлений самостоятельности, активности.

Трудность здесь заключается в том, что вновь возникшее активное движение ребенка очень несовершенно и не может достичь нужной цели, оно само по себе безрезультатно. А для того чтобы упрочиться, оно должно быть подкреплено достигнутым результатом.

Возникшая активность ребенка легко гасится, если взрослый начинает сам выполнять за него нужное действие. Активность легко угасает также и в том случае, когда она не подкрепляется достижением цели, что на первом этапе обычно и бывает при отсутствии достаточно оперативной помощи взрослого. Тут и то плохо, и другое плохо – и слишком много помогать, и слишком мало помогать.

Помощь взрослого должна быть строго дозирована: она не должна быть так велика, чтобы ребенок совсем отказался от самостоятельности, и достаточно велика, чтобы был достигнут полезный результат.

Дело осложняется и тем, что каждый навык состоит из движений разной трудности. При обучении самостоятельной еде, например, труднее зачерпывать ложкой суп в тарелке и значительно легче подносить ложку ко рту. При умывании ребенок легче делает движения по лицу своими ладонями сверху вниз и значительно труднее овладевает круговыми движениями. При обучении обуваться ему легче зашнуровывать ботинки, чем завязывать шнурки. Воспитатель анализирует каждый навык, расчленяет его на составляющие движения и строит процесс обучения таким образом, чтобы давать самостоятельность ребенку в тех движениях, которыми он уже овладел, помогать ему в тех движениях, делать которые он еще затрудняется, и выполнять за ребенка те движения, делать которые он не может совсем.

Как только ребенок овладевает навыком настолько, что может самостоятельно достигать результата (подносить ложку ко рту и есть, надевать чулки), он начинает делать это с удовольствием. Сформировавшийся навык быстро упрочивается и совершенствуется, и ребенок уже начинает активно протестовать против помощи взрослого.

Первое знакомство с предметами окружающего мира происходит в процессе деятельности по удовлетворению простейших естественных нужд. Например, во время обучения ребенка самостоятельной еде он знакомится с ложкой, вилок, тарелкой и т. д. В процессе этой «деловой» для организма деятельности ребенок вынужденно знакомится с предметами. Это знакомство вынужденно потому, что является необходимым условием получения непосредственного подкрепления, в данном случае пищевого. В другое время, вне пищевой ситуации, эти предметы, как и другие, не вызывали у ребенка никакого интереса: вкладываемые в руку, они отбрасывались или ронялись. Во время еды восприятие предметов подкрепляется пользой организму. Они становятся значимыми для ребенка, и он начинает ощупывать их. Так, постепенно, в процессе безусловного подкрепления, формируется и в дальнейшем развивается та активность ребенка, которая в психологии и физиологии носит название ориентировочно-исследовательской деятельности.

Практика воспитания слепоглухонемых детей вынуждена считаться с отсутствием у них ориентировочно-исследовательской деятельности на первых этапах развития. Оказалось невозможным строить процесс обучения в расчете на врожденную ориентировочно-исследовательскую потребность. Такой потребности просто не оказалось. Совершенно незнакомый предмет, данный в руки слепоглухонемого ребенка, не ощупывается им. Измененные же по форме и величине предметы, с помощью которых он уже удовлетворял свои потребности, немедленно вызывают ориентировочно-исследовательскую деятельность. Ясно, что в этих случаях возникновение и выраженность ориентировочно-исследовательской деятельности (в нашем случае ощупывания) определяются не новизной раздражителя, а, наоборот, сходством его с тем раздражителем, который раньше был подкреплён пользой. Чем более новым является раздражитель, тем меньше шансов, что он вызовет у слепоглухонемого ребенка ориенти-

ровочно-исследовательскую деятельность. Оптимальное условие, вызывающее на этом этапе живую ориентировочно-исследовательскую деятельность у слепоглухонемого ребенка, – это предъявление измененного варианта ранее подкрепленного раздражителя.

Таким образом, элементы ориентировочно-исследовательской деятельности возникают внутри деятельности по удовлетворению простейших естественных потребностей. В результате этой, еще элементарной, познавательной активности формируются образы предметов, участвующих в удовлетворении потребностей. Как элементарная познавательная деятельность, так и результаты ее – образы предметов – на первом этапе развития ребенка возникают в качестве необходимого условия успешности «деловой» активности организма.

Постепенно круг образов предметов, связанных с одним из видов «деловой» деятельности, расширяется, все более отдаляясь от обслуживания простейших естественных потребностей. Структура ориентировочно-исследовательской деятельности постепенно все более усложняется. Возникая как сторона практической активности, ориентировочно-исследовательская деятельность все более отдаляется от непосредственного ее обслуживания и становится в какой-то мере самостоятельной, порождая вторичную «надстроечную» потребность – потребность в познании предметов окружающего мира, интерес.

На этом этапе результатом ориентировочно-исследовательской деятельности является не только формирование образов, непосредственно нужных для успеха «деловой» деятельности, но и накопление образов «впрок». Теперь интерес к окружающему уже сам может играть роль подкрепления в процессе формирования новых связей, обеспечивающих создание новых образов.

Таким образом, во время первоначального обучения слепоглухонемого у него формируются образы окружающих его бытовых предметов и навыки правильного обращения с этими предметами. В этот период развития слепоглухонемого ребенка как раз и закладываются у него основы человеческой психики.

Гениальное изобретение таких предметов, как ложка, нож, обувь, одежда и жилище, создание сотен других предметов труда сыграли когда-то решающую роль в выделении нашего предка из среды животных – очеловечили его.

Подобный же процесс очеловечивания происходит и в индивидуальном развитии слепоглухонемого ребенка при обучении его пользованию бытовыми предметами, которые сопровождают каждый шаг его повседневной жизни. Овладевая общечеловеческой мудростью, сконцентрированной в предметах быта, обучаясь правильно пользоваться сотнями этих предметов, слепоглухонемой ребенок вместе с формированием человеческого поведения формирует человеческую психику. В этот период у ребенка, разумеется, еще нет понятийного мышления. Окружающую действительность он отражает в образно-действенной форме, но по своему содержанию его психика является человеческой, ибо она отражает общечеловеческий опыт, усвоенный ребенком для своих собственных нужд (именно для своих собственных нужд, иначе это усвоение на первых этапах было бы невозможно).

Образно-действенное мышление слепоглухонемого ребенка является прямым отражением его поведения на первоначальном этапе развития. Оно обслуживает только функцию удовлетворения простейших потребностей. Возникнув в деятельности по самообслуживанию, образно-действенное мышление и создается для нужд этой деятельности. Вместе с тем даже эта первая ступень человеческого мышления возникает в процессе живого общения слепоглухонемого ребенка со взрослым человеком – без живого общения она была бы невозможна. Развитие этого общения постепенно преобразует характер мышления ребенка.

Как возникает и развивается общение со взрослым?

Обслуживание ребенка взрослым (одевание, кормление, туалет) – самая первая и простая форма общения. В этом случае осуществляется пока лишь одностороннее общение, в котором активен только взрослый, а ребенок пассивен.

У ребенка на первых порах еще нет собственно потребности в общении со взрослыми. И если органические нужды ребенка удовлетворяются вне человеческого общения, как это имело место у человеческих детенышей, воспитанных в среде животных или в полной изоляции от людей (случай с Каспаром Гаузером), то у таких детей совсем не возникает никакой потребности в общении.

Однако, живя среди людей, ребенок не в состоянии удовлетворить свои органические нужды без участия этих людей. Люди нужны, чтобы есть, пить и вообще чтобы существовать, жить. Без них он погибнет. Таким образом, сначала необходимость в общении ребенка с окружающими его людьми возникает не сама по себе, а опосредствованно, через другие, органические нужды. Как же это происходит у слепоглухонемых детей?

На первых порах взрослый нужен ребенку как орудие удовлетворения его органических нужд. Деятельность общения возникает внутри других видов деятельности, внутри, так сказать, «деловой» для организма деятельности. Связь и взаимоотношение этих двух форм деятельности (деятельности по удовлетворению органических нужд и деятельности общения) и определяют дальнейшую судьбу потребности в общении. Если обслуживание ребенка строится так, что деятельность общения целиком подчиняется деятельности по обслуживанию ребенка, то развитие специальной потребности в общении будет задерживаться. Если же деятельность общения будет расширяться и выходить за рамки простого обслуживания деятельности по удовлетворению органических нужд ребенка, то потребность в общении будет развиваться и создавать необходимость формирования специальных средств для своего удовлетворения.

Обслуживание такого беспомощного существа, каким является слепоглухонемой ребенок до начала его обучения, в семье или в детском доме часто строится таким образом, что не оставляет возможности появления активности у ребенка – взрослые все делают за него сами.

Два слепоглухонемых мальчика находились под нашим наблюдением еще до открытия специальной школы в Загорске. Воспитывались они в семье. Эти дети были на полном обслуживании у матери и отца. Кормили их с ложечки, носили на руках, одевали и раздевали, исключая всякую активность с их стороны. Дети ни на минуту не могли расстаться с обслуживающими их взрослыми. Они даже согреться самостоятельно не могли и были, по сути дела, придатками взрослого человека, не имеющими никакой самостоятельности.

Казалось бы, что в этих случаях потребность в общении очень велика и вместе с тем такова, что не только не способствует развитию деятельности общения, а тормозит ее. Для развития собственно потребности в общении необходим некоторый отрыв деятельности общения от деятельности по обслуживанию ребенка, необходимо формирование активности ребенка, т. е. самообслуживание, что и создает условия для формирования средств общения. Только таким путем общение перерастает свою первоначальную функцию и формируется в самостоятельную деятельность, порождая собственную потребность, а потребность создает средства ее удовлетворения.

Каким образом возникают и развиваются самые первые средства общения в процессе обучения и развития слепоглухонемого ребенка?

При обслуживании слепоглухонемого взрослым ребенок постепенно начинает помогать взрослому: когда взрослый его одевает или раздевает, ребенок, например, поднимает ножку при одевании чулка, поднимает руки, когда с него снимают рубашку, и т. д. Необходимо, как уже говорилось, не пропустить появления этой первой активности, заметить ее, постараться не угасить, а, наоборот, всячески стимулировать.

Эта первоначальная и минимальная активность вскоре перерастает в следующую очень важную ступень ее развития, которая характеризует важный этап развития общения: при обучении навыкам самообслуживания возникает как бы первое разделение труда – взрослый начинает какое-то действие, а ребенок его продолжает, взрослый надевает чулки на ступню, а ребенок натягивает их дальше. На этом этапе еще нет специальных средств общения. Тут пока

средством общения служит начало практического действия взрослого. Но это уже не просто действие, оно (вернее, его начало) не только обслуживает ребенка, но и выполняет специальную, особую функцию: является сигналом к самостоятельному действию ребенка, т. е. обслуживает функцию общения. Вот эти начальные движения взрослого при обслуживании ребенка и являются первыми сигналами, побуждающими ребенка к активному действию. Это и есть первый «язык».

Вот как обучалась вставать на ноги из положения сидя слепоглухонемая ученица. Взрослый помещал свои руки под мышки девочки и начинал ее поднимать. Первое время активность ребенка отсутствовала. Поднятие туловища осуществлялось усилием взрослого при полной пассивности ребенка. При повторении этого действия взрослый намеренно постепенно замедлял свои движения, ослаблял усилия. Подъем все больше и больше осуществлялся усилиями ребенка. И наконец, взрослому достаточно было поместить свои руки под мышки ребенка, как ребенок начинал подниматься на ноги.

Для развития ребенка здесь происходит событие необычайной важности. Определенное прикосновение взрослого становится сигналом к активному действию ребенка. Таким путем возникает и формируется сигнальность поведения, того поведения, которое осуществляется в ответ на жест другого человека. Подобные первые сигнальные прикосновения и являются первыми средствами общения, первыми «приказами» взрослого, воспринимаемыми и исполняемыми слепоглухонемым ребенком. На этой основе возникает возможность задать ребенку первые специальные средства общения. Ими являются жесты, обозначающие предметы и действия с ними. Как они возникают?

В деятельности по удовлетворению своих естественных потребностей ребенок пользуется большим количеством предметов. Овладевая ими, он их познает, ощупывает. Первые жесты и являются изображением действий с этими предметами или повторением предметных действий в отсутствие самих предметов. Таким образом, в первом периоде развития средств общения жесты – это непосредственное изображение предметов и действий. Жесты являются первым языком слепоглухонемого ребенка, совершенно необходимым ему в общении с окружающими людьми. Жесты дают возможность сформировать у ребенка практическое понимание того, что все предметы имеют названия. А это будет особенно нужно при обучении его словесному языку. Жесты, в отличие от слова, наглядно, «зримо» отражают предмет или обозначаемое действие. Связь жеста с предметом отчетлива и очевидна для ребенка, ибо жест рисует предмет или изображает его функцию. Жест связан с обозначаемым конкретным предметом так, как не может быть с ним связано ни одно слово. И вместе с тем жест – это не непосредственный образ предмета, а его заместитель, вернее, его сигнал, выполняющий особую функцию обозначения для целей общения. Важно уяснить, что жест связан с образом предмета, так как его отображает, и отличен от непосредственного образа, так как его обозначает.

Таким образом, жест – это первое, пока еще наглядное и на первых порах единственно доступное пониманию слепоглухонемого ребенка обозначение, на основе которого можно формировать следующую ступень уже понятийного обозначения – слово.

Употребление воспитателем и всеми людьми, окружающими слепоглухонемого ребенка, жестов в общении с ним, понимание жестов ребенком в связи с ситуативным их употреблением и, наконец, активное использование жестов ребенком в процессе общения – таков путь усвоения жестов.

В этом периоде развития ребенка наряду с жестикуляторной речью огромное значение для ребенка имеет лепка. Слепоглухонемой ребенок обучается лепить из пластилина познанные им предметы окружающего мира. В лепке он может широко и подробно «рассказать» о своем внутреннем мире, об образах предметов, об их назначении и функциях. Благодаря лепке мы судим об адекватности образов, имеющихся у ребенка, окружающим его предметам.

Возникновение деятельности общения, формирование первых специальных средств общения – жестов – является второй задачей обучения, обеспечивающей психическое развитие слепоглухонемого ребенка.

Следующий важнейший этап развития деятельности общения – формирование у слепоглухонемого ребенка словесной речи.

Словесная речь формируется в дактильной (пальцевой) форме. Дактильная словесная речь складывается как надстройка над жестовой формой общения, возникает внутри жестового общения как вариант жестовой речи и лишь в дальнейшем развивается в самостоятельную и доминирующую форму речи, вытесняя жесты. Осуществляется этот переход к словесной речи таким путем. Жесты, обозначающие хорошо знакомые и часто встречаемые в быту предметы, заменяются дактильными словами. Для ребенка эти новые обозначения являются все теми же жестами, только новой, необычной конфигурации. Жестом ему показывается, что данный предмет можно обозначать по-другому. В дальнейшем ребенок обозначает предмет показанным ему новым для него жестом, даже и не подозревая, что уже владеет составленным из букв словом, так же как и обычный (зрячеслышащий) ребенок, научившись говорить первые слова, не знает, что он говорит побуквенными словами.

Таким образом, обучение словесному языку начинается не с отдельных букв и даже не с отдельных слов, а со слов, включенных в систему связного смыслового «текста». Смысловым контекстом первых слов является жестовая фраза. Первые дактильные слова включены в рассказ, осуществляемый средствами мимико-жестикуляторной речи. Тут слова выступают в роли жестов.

Лишь после усвоения нескольких десятков слов, обозначающих конкретные предметы, ребенку даются отдельные дактильные буквы, которыми практически он уже владеет. Он их осваивает за несколько учебных часов. После усвоения дактильного алфавита ребенку можно дать любое слово, соотнеся его с соответствующими жестами и предметами.

В процессе усвоения дактильного алфавита учащийся обучается как воспроизводить каждую пальцевую конфигурацию, так и свободно «считывать» ее с руки учителя.

После усвоения дактильного алфавита ребенку дается рельефно-точечное (брайлевское) обозначение букв.

Дактилирование и восприятие пальцевых букв, так же как и восприятие и изображение брайлевских букв, у ребенка должны быть безукоризненными и совершаться без затруднения. Для совершенствования в этом подбирается специальный словарь в два-три десятка слов, обозначающих хорошо известные ребенку предметы и действия с ними. Этот же словарь в дальнейшем используется для усвоения самого важного в словесном языке – грамматического строя.

Необходимо отметить, что ребенок обучается практическому владению грамматическим строем, а не грамматике. В этом также полная аналогия с тем, как овладевает языком нормальный зрячеслышащий ребенок, который в дошкольном возрасте практически овладевает грамматическим строем, не зная грамматики.

И. А. Соколянский писал: «Отдельные буквы (алфавит), отдельные слова, отдельные словосочетания и даже отдельные предложения, являясь каждое само по себе неотъемлемым элементом словесной речи, тем не менее ни в какой степени изолированно не являются материалом для обучения слепоглухонемого ребенка грамматическому строю словесной речи.

Обучение грамматическому строю речи начинается не с заучивания отдельных слов, словосочетаний и предложений, а с составления текста и составления системы текстов»⁹.

⁹ И. А. Соколянский. Усвоение слепоглухонемыми грамматического строя словесной речи // Доклады АПН РСФСР. 1959. № 1.

Тексты сначала составляются из простых нераспространенных предложений, а затем из простых распространенных предложений.

Слова и словосочетания, все грамматические структуры в связном логическом тексте, рассказывающем о событии, известном ребенку, легко усваиваются им, накладываясь на сформированную ранее систему образного отражения этого события. При этом строго соблюдается условие, чтобы каждому новому слову, каждой новой грамматической структуре соответствовало непосредственное образное знание того, что обозначается этим словом или грамматической формой.

Для усвоения словесного языка слепоглухонемыми учащимися И. А. Соколянским предложено так называемую систему параллельных текстов: учебных, даваемых учителем, и «спонтанных», самостоятельно сочиняемых учащимися. В учебные тексты постепенно вводятся новые слова и новые грамматические формы. Сочиняя же свой текст, описывая знакомое ему событие, учащийся использует данные в учебном тексте слова и грамматические формы и уже на «своем» материале усваивает их.

Усвоение словесного языка дает возможность приступить к обучению слепоглухонемого ребенка школьным предметам.

Во время школьного обучения при непосредственном общении ведущей формой воспринимаемой речи является дактильная речь. Воспроизводимая учеником речь может быть как дактильной, так и устной, которой ребенок специально обучается. Устная речь более быстрая, она может значительно ускорить процесс овладения школьными знаниями, ускоряя само общение. Но она, к сожалению, не всегда бывает достаточно внятной. Дактильная же речь, хотя и более медленная по сравнению с устной, абсолютно «внятная».

Следует подчеркнуть особенно большое значение письменной речи в брайлевской форме. Она дает возможность зафиксировать мысль, вернуться к ней, исправить ее. В письменной речи не только фиксируется, но и формируется мысль. Исправление записанной речи – один из важнейших путей усвоения языка.

Письменная речь дает возможность приобщения слепоглухонемого к чтению и к усвоению знаний из книг. Тут возникает возможность самообучения, являющегося особенно важным способом развития слепоглухонемых.

Во все периоды как дошкольного, так и школьного обучения слепоглухонемых систематически развивается живое, непосредственное общение ввиду постоянного, неутолимого «разговорного» голода слепоглухонемого.

Теоретическую грамматику – части речи, члены предложения – учащиеся начинают изучать только после практического усвоения словесного языка.

Таковы основные положения системы обучения слепоглухонемых детей. Первое и главнейшее положение связано с пониманием этапа «первоначального очеловечивания» как периода, в котором происходит овладение предметно-практическим поведением и создание системы образов предметов окружающего мира.

Второе важное положение заключается в том, что языковое общение и сознательное отражение предметного мира формируются в предметно-практической деятельности ребенка и первоначально связаны с формированием общения при помощи жестов, на основе которых усваивается речь с ее грамматическим строем, отражающим логику предметного мира.

Слепоглухонемой ребенок, обученный по обрисованной методике, уверенно перешагивает барьер, поставленный для него слепоглухонемой. Органически оставаясь слепоглухим, он обретает доступ ко всем сферам человеческого познания, эстетики и нравственности.

В заключение хочется вернуться к характеристике автора этой книги. Велика, конечно, заслуга учителя О. И. Скороходовой Ивана Афанасьевича Соколянского, но величие его заслуги ни в коей мере не умаляет подвига О. И. Скороходовой. Она работает, как уже было сказано, старшим научным сотрудником Института дефектологии АПН СССР. Она наравне со

всеми другими видящими и слышащими сотрудниками ведет, пишет научные работы, отчитывается о них на заседаниях Ученых советов. И мы как-то забываем о том, что вся жизнь Ольги Ивановны – это подвиг. Подвиг, который она совершает каждый день в течение многих лет.

Человек, умеющий остро воспринимать окружающую действительность, великий писатель Максим Горький писал в одном из своих писем О. И. Скороходовой: «...вспоминаю Вас как символ энергии, которая не может не проявить себя активно даже и тогда, когда она физически ограничена».

На фоне грандиозных событий наших дней Ваша личность для меня, литератора – и тем самым немножко фантазера – приобретает значение именно символа победоносной энергии человеческого разума, ценнейшей энергии, созданной природой – материей – как бы для самопознания»¹⁰.

Последовательное материалистическое мировоззрение, высокий идейно-политический уровень, богатство интересов, литературный талант, воля и бодрость, неустанное стремление к труду, жизнерадостность и оптимизм, отвращение ко всякой мистике, мещанству и обывательщине – вот характерные черты Ольги Ивановны Скороходовой как личности нашей эпохи.

Можно позавидовать богатству творческой жизни О. И. Скороходовой. Ее книги, статьи и стихотворения широко известны во многих странах мира. Она активно сотрудничает в журналах для слепых и глухих. Ее жизнь и деятельность служат вдохновляющим примером не только для людей с недостатками слуха и зрения, но и, как показывают многочисленные письма к ней, для зрячих и слышащих людей разных поколений.

Вот отрывки из письма одной девушки из Риги: «Многоуважаемая Ольга Ивановна! На днях я прочитала Вашу книгу, мне очень захотелось Вам написать. Эта книга произвела на меня огромное впечатление. О ней я рассказала своим товарищам. Мой бывший педагог считает, что человека такого, как Вы, можно назвать гением. Лично я думаю, что Вы гений, а вся жизнь и Ваш труд – подвиг».

Вы всегда будете для меня примером... Когда мне было девять с половиной месяцев, я заболела полиомиелитом, что привело меня к постели на долгие годы. Сейчас я окончила среднюю школу и... работаю, а осенью попытаюсь сдать экзамены в техникум.

...Иногда мне бывает очень тяжело одной, тогда я беру с полки Вашу книгу, читаю, смотрю на Ваше фото и хочу быть такой же стойкой, как Вы. Тогда мне очень хочется видеть Вас, я начинаю мечтать о поездке в Москву, о встрече с Вами, и грустные мысли покидают меня...»

Ольга Ивановна ведет переписку не только с жителями Советского Союза. Ей пишут из разных стран мира. В своих письмах Ольга Ивановна всегда стремится вселить дух бодрости и оптимизма в сердца своих корреспондентов.

Но не только письма и публикации связывают ее с широкой общественной жизнью. Ольга Ивановна очень живо интересуется вопросами школьной и студенческой жизни. Она часто выступает перед школьниками и студентами. И все ее выступления имеют большое воспитательное значение. Особенно ее волнует положение ее собратьев по слепоглухоте. С 1963 г. в Загорске под Москвой открыто специальное учреждение для обучения слепоглухонемых детей. О. И. Скороходова принимает активное участие в воспитательной работе этой школы.

Одной из основных задач своей деятельности Ольга Ивановна считает борьбу со все еще имеющимися кое у кого предрассудками во взглядах на слепоглухонемых как на «вечных» иждивенцев и инвалидов.

«Природа лишила Вас трех чувств из пяти, посредством которых мы воспринимаем и понимаем явления природы, – писал О. И. Скороходовой Максим Горький, – наука, действуя на осязание, одно из пяти чувств, как бы возвратила Вам отнятое у Вас. Это говорит одновре-

¹⁰ А. М. Горький. Собр. соч. в 30 томах. Т. 30. Стр. 335.

менно о несовершенстве, о хаотизме сил природы и силе разума человеческого, о его умении исправлять грубые ошибки природы.

...Вас она создала существом для эксперимента, создала как бы намеренно для того, чтобы наука исследовала одну из ее преступных и грубых ошибок. Разум науки частично исправил ошибку, но он еще не в силах уничтожить самое преступление – дать Вам слух, зрение, речь. Но тем, что Вы есть, и тем, что с Вами уже сделано наукой, Вы служите человечеству. Это – так, Ольга Ивановна, – и Вы вправе этой службой гордиться»¹¹.

Предлагаемая читателю книга – свидетельство того, что эта служба человечеству продолжается.

А. Мещеряков

¹¹ А. М. Горький. Собр. соч. в 30 томах. Т. 30. Стр. 273.

От автора

Я родилась летом 1914 г. на Украине в селе Белозерке, расположенном недалеко от Херсона.

Родители мои были бедные крестьяне. Когда отца в 1914 г. угнали на войну, мать осталась единственной работницей в семье, состоявшей из братьев и сестер моего отца и больного дедушки. Мать много работала – батрачила у священника. Во всякую погоду, в осеннюю слякоть и в зимнюю стужу, она задолго до рассвета уходила далеко за реку, оставляя меня на попечение больного дедушки.

Но как ни тяжелы были первые годы моей маленькой жизни, они все же были моим «золотым детством» до того дня, как я заболела. Случилось это летом 1919 г., когда мне исполнилось пять лет.

И по сей день в моей памяти сохранились некоторые моменты болезни. Так, например, я помню, что у меня был сильный жар, мне чудились пожары, огненные бешеные собаки, которых я боялась и от которых стремилась убежать. Помню, однажды, когда я пришла в сознание, мать начала поить меня чаем с абрикосовым вареньем. Мне казалось, что я очень слаба, не хочу открывать глаза и поэтому ничего не вижу. Мать, которая все время ухаживала за мной (дедушка уже умер, остальные члены семьи отделились от нас, и мы с матерью остались вдвоем), я узнавала по прикосновениям, не открывая глаз. Но на этот раз мне захотелось глазами увидеть, где стоит варенье и какого оно цвета. Я открыла глаза – так мне казалось, – но не увидела, где стоит варенье, в чем оно и какого оно цвета...

Я болела долго, это я хорошо помню, потому что, когда начала выздоравливать, то заметила, что уже холодно; и в самом деле, уже наступила осень. Но не осень была страшна. Страшно было то, что уже ни для меня, ни для матери не было утешения – ослепла я совсем и почти оглохла... А в стране была разруха, шла гражданская война, и, конечно, мать никуда не могла определить меня. Правда, она делала, что могла, – возила меня к врачам в Херсон, но как глазные, так и ушные врачи только гладили меня по голове да сочувственно советовали матери не падать духом.

Отец не приезжал домой. Мать продолжала заниматься хозяйством, весной и летом трудясь в поле и на огороде, а осенью и зимой работая по найму. Обычно мать уходила из дома рано, и я, проснувшись, уже не находила ее в комнате; возвращалась она поздно вечером, когда я уже крепко спала. Таким образом, я была предоставлена самой себе; зимние дни проводила в хате, а летом играла в палисаднике под большим кустом сирени.

Как повлияла глухота на мою устную речь и на мое умственное развитие, об этом я не могла знать в то время. Можно лишь предполагать, что постоянное одиночество, беспомощность и почти полная изолированность от всего окружающего не слишком благоприятствовали дальнейшему умственному развитию, а также улучшению нарушенной глухотой устной речи. В таких приблизительно условиях проходила моя жизнь до зимы конца 1921 – начала 1922 г.

Вдруг мать заболела и вскоре совсем слегла в постель. Мне очень тяжело описывать этот период моей жизни. Я думала о том, чтобы кто-нибудь взял меня к себе, потому что мне – слепой и почти глухой слабой девочке – ухаживать за больной матерью было не под силу. Чем могла я ей особенно помочь? А болела мать, как я узнала потом, туберкулезом. Голодные годы гражданской войны дали себя почувствовать, и в нашей Белозерке начался голод. К весне у нас в хате не было ни одной картофелины, ни одной крупинки. Нам помогали, правда, соседи, но это была такая нерегулярная помощь, на которую особенно рассчитывать не приходилось. Я ослабела окончательно и не могла уже ходить, а мать умирала.

Как-то к нам зашла моя тетя. Картина, которую она увидела, до того поразила ее, что она немедленно унесла меня к себе – я была уже в полусознании от голода. Через несколько дней я узнала, что мать умерла...

Осенью 1922 г. Херсонский отдел народного образования направил меня в Одесскую школу слепых детей, где я пробыла до 1924 г. Попав в школу, я через некоторое время поняла, что там все учащиеся – слепые. На меня часто кто-нибудь наткнулся, меня осматривали руками, спрашивали что-то. Я дичилась, много плакала и стремилась к зрячим людям. Старшие ученицы, воспитатели и педагоги старались всячески развлекать меня – водили гулять, дарили различные безделушки, бусы, ленты, ласкали и пробовали чему-нибудь научить. Заниматься со мной индивидуально никто не мог, а присутствовать мне в классе было бесполезно, ибо я не слышала того, что говорил учитель. Обращаясь ко мне, громко кричали мне в правое ухо: на левое я оглохла сразу же после болезни.

Через год после моего поступления в школу я окончательно оглохла и на правое ухо. Меня жалели, но ничем не могли помочь. Впрочем, меня водили к врачам, пытались лечить, поместили в детский санаторий, но все это было напрасно. По целым дням я просиживала в спальне в полном одиночестве.

Меня даже не брали в город на прогулки, потому что при окончательной утрате слуха у меня нарушилось равновесие и я не могла ходить без посторонней помощи.

Один одесский профессор, узнав, что в школе находится слепоглухая девочка, сообщил обо мне в Харьков профессору Соколянскому, который в то время был занят организацией учреждения для слепоглухонемых детей. В начале 1925 г. я была отправлена в Харьковскую клинику для слепоглухонемых.

С первых же дней моего поступления в клинику слепоглухонемых для меня началась совершенно новая, необычная жизнь. В то время в клинике было уже пять воспитанников. Нас окружили большой заботой, порядком, чистотой, к нам чудесно относились работники, и я едва ли ошибусь, если скажу, что наши воспитатели, педагоги и сам И. А. Соколянский любили нас не меньше, чем своих родных детей.

После того как я освоилась с новой обстановкой и привыкла к правильному, организованному образу жизни, со мной начали заниматься. Проф. Соколянский приступил к восстановлению моей устной речи, которая была нарушена после утраты слуха. Труды профессора увенчались успехом, и я снова стала владеть устной речью почти нормально. Конечно, я не могла слышать себя, не могла поэтому знать, как говорю. Но все, кто со мной разговаривал, ежеминутно поправляли меня, и мне никогда не разрешали (да и теперь не разрешают) напрягать голос и говорить громко.

Воспитываясь и обучаясь в Харьковской клинике, я закончила среднее образование и готовилась к поступлению в вуз заочно на литературный факультет и для этого еще в 1941 г. должна была переехать в Москву. Нападение фашистов на СССР помешало осуществлению моих намерений.

31 июля 1944 г. я прибыла в Москву, где меня встретили друзья, встретил и мой учитель И. А. Соколянский. Меня окружили вниманием и заботами, дали возможность продолжать учебу и работать. В настоящее время я работаю в Институте дефектологии Академии педагогических наук в должности старшего научного сотрудника.

О моей книге (Вместо предисловия)

Я хочу кратко рассказать о том, как возникла мысль написать эту книгу.

Осознание окружающего появилось у меня постепенно. Я припоминаю тяжелые моменты, когда я не могла выразить своего отношения к окружающему, не могла выразить своих мыслей так, как этого требовало окружающее. И, конечно, я не могла испытывать того наслаждения, которое мне доставляют теперь чтение книг и общение с людьми. Вначале я не знала, как люди выражают свое отношение к окружающему. В свою очередь, как теперь мне известно, и соприкасавшиеся со мной люди старались понять, чего я хочу, что означают мои попытки войти в общение с ними и внешним миром. Так постепенно и возникла мысль об изучении особенностей тех средств, при помощи которых я стала общаться с окружающей меня действительностью.

Началось все, разумеется, в первую очередь с постепенного знакомства с людьми, имеющими со мной дело. Вначале общение со мной порождало «конфликты», я ощущала окружающее, но не понимала его. Лишь постепенно появлялось что-то вроде потребности знать, понять, желания, чтобы мне объяснили то, что происходит вокруг меня. Так, например, заходили в учреждение посторонние люди; они вносили свой, непривычный для меня запах. Ощущая этот запах, я начинала беспокоиться, отвлекаться, если это случалось во время занятий. Педагоги замечали мое беспокойство и вначале не всегда понимали, что происходит со мной. Они требовали, чтобы я сидела спокойно, и я своим поведением выражала желание, чтобы мне объяснили, кто был и что делал. Или я замечала перемену в настроении педагогов, воспитательниц и вообще у тех лиц, с которыми я систематически встречалась в привычной обстановке и обычное, повседневное поведение которых я воспринимала довольно безошибочно.

Если я замечала, что у того педагога, который в данный момент занимается со мной, в поведении чувствуется что-то необычное, не такое, к чему я уже привыкла, то это отражалось и на моем поведении. Я чувствовала, что ко мне и прикасаются не так, как обычно, и занимаются не так, как всегда. Впоследствии я очень точно различала настроения окружающих меня людей и замечала, что если человеку грустно, то и мои ощущения человека оказывались иными, чем те, когда ему было весело.

Вот так, сначала безотчетно, бессознательно накапливались в моей памяти факты всего того, что я воспринимала из окружающей меня обстановки. Конечно, это длилось целые годы. Когда я постепенно начала жить сознательной жизнью, я просила объяснять мне все то, что я ощущала, но не в силах была понять без посторонней помощи.

Не каждый человек понимал меня правильно, нередко истолковывая мое поведение как простое любопытство и назойливость. Я переживала это как своеобразный «конфликт», но все с большей и большей настойчивостью стремилась ознакомиться со всем, что окружает меня, и понять его.

Припоминаю такой случай. На одном уроке я заметила, что моя учительница чем-то расстроена. Я не осталась безучастной, и ее настроение передалось мне. Я, как могла, старалась передать ей свое сочувствие и очень хотела, чтобы она рассказала мне свое состояние. Но она мне ничего не объяснила. Когда мы кончили заниматься, ко мне подошел И. А. Соколянский. Он начал меня расспрашивать, как я узнала, что учительница была расстроена. Оказалось, что учительница по-своему истолковала мое участие. Из ее объяснения Ивану Афанасьевичу выходило, будто я занималась «посторонним разговором» на уроке. Помню, это обидело меня... Таких конфликтов было немало. Но не стоит их приводить, достаточно и одного.

Итак, люди не всегда меня понимали. А я хотела все больше и больше знать об окружающем и обо всем расспрашивала. Был только один человек, который всегда понимал меня правильно и всегда объяснял то, что меня смущало, тревожило, было совсем непонятно. Этим человеком был И. А. Соколянский. Когда я научилась писать, то, чтобы получить ответы на волновавшие меня вопросы, я стала их записывать и передавала ему. (Так я привыкла записывать свои восприятия окружающей среды.) Иван Афанасьевич исключительно серьезно относился к моим записям, внимательно их прочитывал, тщательно хранил и всячески поощрял мою любознательность. Не следует думать, что мои записи были в таком виде, в каком теперь изданы в книге. Нет! Первоначально эти записи могли читать только те, кто со мной занимался. Но по мере того как я овладевала разговорным языком, мои записи становились все яснее и понятнее.

Когда эти записи разрослись в целую объемистую папку, встал вопрос об их литературном оформлении, а потом и об издании отдельной книгой. Конечно, многие записанные факты я переоформляла по 10–20 раз. Ведь одно дело – ошутить, воспринять, «осмотреть» руками предмет, это не так сложно. Гораздо труднее описать этот предмет своими словами совершенно так, как я его воспринимаю, т. е. дать образ этого предмета. Когда слепые и глухонемые описывают свои ощущения, восприятия, представления языком зрячих, то надо всегда помнить, что ощущают они иными органами чувств, хотя описывают их словами зрячих и слышащих. Когда зрячий человек видит издали корову, он говорит: «Гляжу я на нее, а она рыжая, вся в белых пятнах, у нее большие красивые глаза...» О той же корове слепой будет говорить теми же словами, как и зрячий, но, если он станет описывать непосредственные ощущения и восприятия, то скажет: «Я осмотрел руками эту корову, у нее шерсть гладкая, мягкая, я ошупал ее ноги, голову, нашел на голове рога, которые показались мне на ощупь такими твердыми».

А что может сказать глухой человек об игре на рояле? Только одно: «Я держал руки на крышке рояля и ощущал вибрации того, что слышащие называют звуками...»

Я воспринимала многие явления. И чем больше я общалась с людьми, чем больше узнавала жизнь и природу, совершая для этого экскурсии в наиболее достопримечательные места, тем богаче и сложнее становились мои восприятия и представления о внешнем мире. И следовательно, тем труднее было подыскать нужные слова для каждого факта в отдельности. Не сомневаюсь, что многие приводимые мною в книге факты некоторым людям покажутся мелочными и недостаточно «художественно оформленными».

Однако пусть эти люди сами попробуют рассказать о себе правдиво, откровенно, художественно в литературном отношении. Например, как они блуждали в темном глубоком подвале, куда не долетали звуки, не достигали солнечные лучи. Эти люди обязательно скажут: «Я в темноте наткнулся... Я ошупал рукой... Я ощутил запах плесени...» и т. п. Каждый писатель, описывая своих героев, их наружность, их жизнь, их характеры и т. д., пользуется своим стилем изложения. Учитывая это, я тоже старалась писать своим «индивидуальным языком», когда работала над настоящей книгой. Год за годом расширялись мои знания, обогащался мой литературный язык. Читатель может верить мне или не верить – это его воля, – но знаниями и литературной речью я обязана чтению, чтению и еще раз чтению книг, и, в первую очередь, художественной литературе. Спасение слепого, глухонемого и особенно слепоглухонемого – в чтении. Как научить слепоглухонемого чтению и письму, об этом пусть расскажут мои учителя, а я говорю только о том, что думаю о чтении как о единственном средстве спасения слепоглухонемого, слепого, глухонемого. Когда это поймут те, кто руководит обучением и воспитанием слепоглухонемых, слепых и глухонемых, обучение это двинется вперед гораздо успешнее, чем теперь.

Если читатель будет внимательно читать мою книгу, он заметит разницу в изложении фактов первых разделов и последних. Книга написана мной совершенно самостоятельно, но,

постепенно накапливая материал, особенно в первое время, я пользовалась технической помощью педагогов, когда посещала музей или совершала поездки.

Во время экскурсий в музеи я не могла тащить с собой брайлевскую машинку, чтобы кратко (для напоминания) отмечать то, что привлекало мое внимание. Для этого имелись отдельные обыкновенные тетради у сопровождавшего меня зрячего человека. Я указывала, что нужно записывать, а дома я все это переводила брайлем. Мне достаточно было одного характерного признака статуи, которую я осматривала, чтобы в памяти восстановить ее всю.

Такими краткими записями я пользовалась все время, когда работала над книгой. Имея под рукой «напоминающую запись», я целыми ночами могла описывать самые разнообразные факты и явления.

Я работала преимущественно по ночам потому, что ночью никто не беспокоил меня, мысль свободно «пульсировала» и настойчиво требовала перенесения ее на бумагу.

О. Скороходова

Как я воспринимаю окружающий мир

Самонаблюдения

Осязание

1. Однажды раза два или три закрывали двери в буфетной комнате и столовой. У меня в такие моменты получалось странное ощущение на коже лица: мне казалось, что в комнате стало как-то тесно и не совсем удобно не только для ходьбы, но даже для движения руки, когда я подносила чашку с чаем ко рту. Для меня это ощущение было очень неприятно. Я привыкла, что дверь из столовой в буфетную комнату всегда открыта, и по движению воздуха и по ощущению его на поверхности своего лица я шла прямо в открытую дверь, а при закрытой двери я сворачивала немного в сторону. Я абсолютно не ощущаю света глазами, но если я прохожу то пространство, которое не занято никакими предметами выше меня (или вхожу в открытую дверь), то у меня на поверхности лица такое ощущение, словно я нахожусь под действием света. Интересно то, что это ощущение бывает не всегда одинаково: во время головной боли или общего нездорового состояния, а также во время нервного состояния и усталости оно бывает настолько слабым, что я не всегда ощущаю свободное пространство.

Во время хорошего физического и духовного состояния ощущение окружающей температуры, движения воздуха и свободного пространства усиливается, и мне снова кажется, что я немножко ощущаю свет, только не глазами, а всей поверхностью лица.

2. Я люблю море не только потому, что чувствую его запах, а еще и потому, что оно так приятно освежает мое тело, когда купаюсь. Мне очень нравилось, как морские волны с силой бросали меня во все стороны, то выносили к берегу, то опять увлекали в глубину. Я не умею плавать, но мне это нисколько не мешало наслаждаться морским купанием, особенно когда море бывало беспокойно; я смело шла в воду только для того, чтобы ощущать его шум всем своим телом.

3. Был такой случай. Рано утром, когда я еще крепко спала, меня пришла будить Р. Л. Она вошла тихо, и я не почувствовала ее шагов. Но я почувствовала, как движущийся воздух от ее приближения коснулся поверхности моего лица, и прежде, чем Р. Л. успела подойти совсем близко, я уже проснулась от движения воздуха и протянула ей навстречу руку.

4. Бывает и так, что я настолько сосредоточусь над чем-нибудь, что не сразу почувствую, когда ко мне подходят. Но если ко мне подойдут совсем близко и я это внезапно почувствую, я вздрагиваю так, как будто бы меня оглушили криком или ударили. Однажды я печатала на машинке и так увлеклась своей работой, что не сразу почувствовала, когда ко мне подошел Х. Но лишь только движущийся воздух коснулся моего лица, я испуганно вздрогнула и даже покраснела от волнения.

5. Однажды я читала в кабине с Ч. Вдруг с той стороны, где находится дверь, движение воздуха прошло по моей шее и плечу. Я вздрогнула и повернулась в ту сторону. Ч. сказала мне: «Это зашел Х.»

6. Если Л. И. пожмет мне руку, здороваясь со мной, то я всегда узнаю ее физическое состояние. Также я всегда замечаю, когда она бывает чем-нибудь расстроена или недовольна. Я это чувствую по движению ее пальцев, по напряженному состоянию ее руки, а также и по содроганию. Она часто отвечает мне, что ничем не расстроена, но я уже настолько хорошо изучила ее руку и движение, что не верю ей. Я думаю, что если бы я видела глазами и изучила лицо Л. И., то я, вероятно, не лучше бы узнавала по выражению лица ее физическое и духовное

состояние, чем узнаю по самым неуловимым признакам посредством осязания. Однажды она со мной занималась, была расстроена и чем-то сильно взволнована. Я это заметила, как только она позвала меня заниматься, но на мой вопрос: «Что с вами?» – она молчала. Через час она была в совершенно другом состоянии, веселая и спокойная. Я опять спросила: «Что с вами случилось перед занятиями?» – «Ничего». – «Но ведь вы были взволнованы». – «У меня голова болела», – сказала она нерешительно. Я не поверила ей.

7. По малейшему содроганию какой-нибудь жилки или по едва уловимому движению хоть одного пальца на руке у Х. я всегда узнаю, что ему что-нибудь не понравилось или он чем-то недоволен. Также посредством осязания я узнаю, когда он бывает доволен.

8. Не только у хорошо мне знакомых, но даже у тех людей, которых я мало знаю, я все-таки часто узнаю их плохое физическое или духовное состояние. У меня есть одна знакомая Л., которую я редко вижу. Но при встрече с нею я в первые же секунды узнаю, когда она бывает спокойна и довольна и когда бывает расстроена чем-нибудь, я у нее сейчас же об этом спрашиваю, и она с удивлением отвечает: «Да, ты не ошиблась, я действительно расстроена» – и объясняет, чем расстроена.

9. Мне мои руки частично заменяют зрение и слух. Но и ноги мои играют в этом случае не последнюю роль. Так, я легко чувствую малейшее понижение в почве, если я иду по улице или в парке. Вот почему, идя по улице, я узнаю, когда подхожу к концу тротуара, где нужно сходить на мостовую, и когда подхожу к тому месту, где нужно взойти на тротуар. Даже в доме я чувствую, если пол немного понижается в какую-нибудь сторону. Когда-то у нас цементовали пол в комнате игр. Когда я первый раз прошлась по комнате после ремонта, я определила, что пол стал немного покат в одну сторону.

10. Я пошла наверх в кабину, где я читаю с аспирантами. Со мной поздоровался Ц. и подал мне стул. Я села. Читать должна была мне Ч., но вместо нее ко мне подошла Е. А. Я сразу узнала по руке, но, так как она ничего не говорила и держала меня за руку, то я подумала, что она с кем-нибудь другим говорит. Наконец, мне уже надоело ждать, когда заговорит Е. А., и я спросила: «Что вы хотите сказать?» Е. А., желая подделать свою руку под руку Ч., переспросила медленно: «Ч-т-о?» Тут я поняла, что она хотела проверить, узнала ли я ее. Я крепче сжала ее пальцы, после чего она должна была сознаться, что ей не удалось обмануть меня своей шуткой.

11. Мне сказала В. М., что она уходит на собрание, а вместо нее будет Л. И. После занятий я легла отдохнуть и уснула. Я почувствовала, что меня будят, и еще во сне, по прикосновению к моему плечу, узнала, что меня будила В. М. Я проснулась и спросила: «Разве вы не ушли на собрание?» – «Все ушли, а я осталась», – отвечала В. М.

12. Я читала с Ч. в кабине. Туда зашел Х. Он подошел ко мне положил свою руку на мое плечо. «Это я», – сказал Х. «Я сразу почувствовала, что это вы, когда вы положили свою руку мое плечо», – отвечала я.

13. Я проходила мимо телефона, у которого стоял кто-то из женщин. Я остановилась и прикоснулась рукой к фигуре того, кто стоял. Я сразу узнала, что это была Е. А. И не ошиблась. Вообще, сразу узнаю Е. А. по первому прикосновению к ней в любом месте ее тела.

14. Мне сказали, что меня спрашивает одна из слепых девушек. Я хорошо знала эту девушку, легко угадывала ее настроения. Когда я к ней вышла, она порывисто схватила меня за руку и только успела сказать: «Оля!..» Я перебила: «Ты получила письмо?» – «Да. Откуда ты знаешь?» Я не ответила на ее вопрос и снова спросила: «От С. М.?» – «Да, от него. Кто тебе об этом сказал?» – «Мне никто не говорил, но я по твоим движениям почувствовала, что у тебя есть что-то радостное, и подумала, что ты, наверное, получила письмо от С. М.»

15. Я читала с Ч. Вдруг я почувствовала, как по моей правой щеке скользнул движущийся воздух. Я повернула лицо в ту сторону, откуда прошла струя воздуха по моей щеке. Ч. сказала:

«Это прошел мимо стола Ц.». У меня было такое впечатление, словно я увидела, что кто-то прошел.

16. Многих из своих знакомых я так редко вижу, что можно подумать, что я совершенно забываю форму их рук. Я часто сама не подозреваю, что я помню руки и движения тех людей, которых я мало встречаю, но при встрече с ними оказывается, что я их руки и движения прекрасно помню. У меня есть одна знакомая С., которую я очень мало знаю. На протяжении восьми лет я ее видела всего три или четыре раза. Наши встречи были кратки, и сама по себе С. не производила на меня особенно сильного впечатления. Я ее давно не видела, и вот на вечере в Украинском институте экспериментальной медицины, когда я проходила по коридору, кто-то сзади положил мне на плечи руки. Я остановилась и взяла за руку того, кто подошел ко мне. Я сразу узнала, что это С., хотя я совершенно о ней забыла и не знала о том, что она может быть на вечере.

17. Так как мне читают зрячую книгу посредством дактилологии, то для меня очень важно, чтобы у читающего была ловкая и гибкая рука, совершенно не утомленная другой работой. Если же рука читающего бывает усталая и негибкая в движении пальцев, это сильно отражается на моем восприятии. Я быстро устаю. Устает у меня не только голова, но и рука, которой я воспринимаю чтение. К сожалению, не все мои чтецы это понимают и часто обвиняют меня в том, что моя рука слишком тяжела или я невнимательна к чтению. Очень трудно объяснить им такое явление: если они пропускают букву в словах или делают лишние движения, мне приходится особенно сильно напрягаться и крепче схватывать их пальцы. Чем больше лишних движений и пропускаемых букв, тем сильнее я буду задерживать пальцы читающего. Ясно, что от такого ненормального чтения моя голова и рука через час уже отказываются воспринимать то, что мне читают. Очень грустно бывает, когда кто-нибудь из читающих никак не хочет согласиться с тем, что не я плохо воспринимаю, а они плохо читают.

18. Когда я была во Дворце пионеров и мы пошли по лестнице, я почувствовала под ногами ковер. Во всех других комнатах и коридорах я также чувствовала ковер. Когда мы зашли в зал, я почувствовала, что в этом зале пол мраморный.

19. Я не один раз была в Институте экспериментальной медицины, поэтому его помещение мне уже знакомо. Один раз я туда зашла с Х., но он мне ничего не сказал о том, что мы заходили институт. Несмотря на это, я, как только мы стали входить дверь, узнала, что мы пришли в институт. Узнала я потому, что знаю, какие там двери, какой пол и какая лестница.

20. Я занималась на приборе с Х., и, несмотря на то что прибор очень шумел, я почувствовала чьи-то шаги в лаборатории, спросила у Х.: «Кто здесь?» – «Здесь Н. А.».

21. Часто зрячие удивляются, зачем я оправляю волосы или платье. Им и в голову не приходит, что слепоглухой может и должен быть так же аккуратен, как и зрячие, и что он прекрасно знает, когда у него бывает непорядок в костюме. В этом отношении осознание слепоглухого почти целиком заменяет отсутствующее зрение. Я должна сказать, что мы, слепоглухие, не только замечаем непорядок в своем костюме, но даже непорядок в костюме тех, кто нас окружает. Например, я помню такой случай. Я читала с А. И. Когда я сделала движение свободной рукой, то случайно прикоснулась к юбке А. И. Мне показалось, что юбка надета наизнанку. Я посмотрела лучше, и действительно, юбка А. И. была наизнанку.

– У вас юбка надета наизнанку.

– Нет.

– А вот посмотрите – швы наверху.

А. И. посмотрела.

– Да, правда.

– Как вы ее так надели?

– Я встаю рано, в комнате темно, и я ничего не вижу.

– А разве вы не чувствуете на осознание?

– Нет, она одинакова с обеих сторон.

– Нет, не одинакова. Вы посмотрите лучше, разве нижняя сторона похожа на лицевую?

22. Я хорошо знаю, какие в Харькове улицы, и уже привыкла ним. Но когда я поехала в Киев, то заметила, что там тротуары ниже, чем в Харькове, и мне казалось, что, когда зимой улицы занесены снегом, слепым в Киеве труднее ориентироваться при такой незначительной возвышенности тротуаров. Дело в том, что, когда слепой идет по улице, он замечает дорогу по возвышенностям или по понижениям. Но если тротуар почти сливается с мостовой, слепому уже труднее замечать дорогу. Итак, чем резче отделен тротуар от мостовой, тем лучше слепому ориентироваться, помню, что мне в Киеве было трудно отличить тротуары от мостовой, несмотря даже на то, что я ходила со зрячими.

23. Я пила чай. Руки у меня были заняты чашкой и хлебом. Ко мне подошел Х. и прикоснулся к моему плечу. Я сразу узнала его по прикосновению.

24. Однажды вечером я откуда-то возвращалась домой. Со мной шла А. И. Когда мы зашли в наш коридор, там было совершенно темно, и А. И. не могла идти. «Здесь темно, как в могиле, я не знаю, куда мне идти». Я хорошо знала дорогу в коридоре и стала вести А. И. Но она шла ужасно плохо, все время шаркала ногами и едва решалась сделать шаг.

– Да вы не бойтесь, я же вас веду.

– Кто тебя знает, куда ты меня заведешь?

– Я вас веду к двери, а вы лезете на стену.

Наконец, я дотасила А. И. к двери и сама позвонила, так как она даже звонка не могла найти. Таких случаев я испытала на себе очень много. Порой бывает смешно и жалко замечать, как зрячие беспомощны в темноте, даже и тогда, когда находятся в хорошо знакомой обстановке.

25. Однажды я провожала Е. А. до ее квартиры, так как в доме было совсем темно. Когда мы стали подходить к тому месту, где находились ступеньки вниз, Е. А. крепко взяла меня за руку и очень осторожно начала идти.

– Не бойтесь, ступеньки еще не так близко. Я вам сделаю знак, когда нужно будет спускаться... Уже ступеньки.

И я сделала Е. А. условный знак (движение рукой вниз).

– Я падать не хочу, а твоих знаков не понимаю, – сказала Е. А.

– Так я же вам знак делаю и говорю... Ну, уже окончились ступеньки, теперь идите смело.

26. Со мной говорил Х., и вдруг потух свет. «Он, вероятно, скоро загорится», – сказал Х. и ушел. Через несколько минут я пошла в спальню, где стоит на столе лампочка. Лампочка была уже горячая, и поэтому я узнала, что свет опять зажегся. Когда я спросила дежурную, есть ли уже свет, она ответила: «Да, есть».

27. Я раздевалась в вестибюле, а когда шла в комнаты, увидела, что кто-то стоит возле двери в пальто. Я по пальто сразу узнала, что это В. М., хотя это был необычный для ее прихода час.

28. Когда я заболела брюшным тифом, то несколько дней не видела Х., так как его не было в отделении. В тот день, когда Х. пришел в отделение, я чувствовала себя плохо. Мне пришлось делать некоторое усилие, чтобы понимать то, что мне говорили. Но когда ко мне подошел Х. и взял меня за руку, я моментально узнала его.

29. Однажды, когда я была в Одессе на отдыхе, работники того института, где я останавливалась, попросили меня осмотреть какую-то гипсовую головку и определить ее дефекты. Я осмотрела и обнаружила следующие дефекты: правый глаз находился слишком далеко от переносицы, а левый глаз был расположен ниже правого. Одна щека была больше другой. Уши также были расположены неправильно.

Эта головка была невелика, и ее недостатки не были особенно выражены, но все-таки я их заметила сразу, как только провела рукой по головке. Работники института пришли в восторг и решили, что я занимаюсь «исключительно одной скульптурой».

Лично я не находила ничего особенного в том, что различала дефекты гипсовой головки: ведь мое осязание в этом отношении играло ту же роль, что и зрение у этих людей, принявших меня за «скульптора».

30. Однажды в магазине я осмотрела статую танцующей цыганки, держащей бубен над головой. Прошло несколько дней после того, как я осмотрела эту статую цыганки, и мне все казалось, что ее стройная фигурка с изящными ножками танцует в моих руках.

31. Как-то я осматривала бюст Гиппократата. Мне очень понравилось его греческое правильное, красивое лицо и кудри. Я сказала Е. А., которая была со мной: «У него очень красивое лицо правильная форма головы». – «Да, очень красивое», – ответила Е. А.

32. Один раз я осматривала статую Геркулеса. Он был изображен стоящим. Он предстал в моем воображении как живой, с огромными, сильными и упругими мускулами, с необычайной ловкостью силача.

33. Когда я осматриваю статую В. И. Ленина, мне кажется, что я когда-то видела его живым, так хорошо я его себе представляю. Когда я отхожу от его статуи, он как бы продолжает стоять передо мной, засунув левую руку в карман, а правую заложив за пиджак, и улыбается своей доброй и ласковой улыбкой.

34. Когда-то в магазине я осматривала бюст К. Маркса, а когда его купили и поставили у нас в лаборатории, я сразу узнала, что это бюст К. Маркса. У К. Маркса такой умный лоб, такие пышные кудри и большая борода, что, раз увидев его голову, никогда уже не забудешь его.

35. Однажды я была у своей знакомой В. В. Она предложила мне осмотреть статую, но не сказала чью. Когда я прикоснулась к голове статуи, я сразу узнала, что это статуя товарища Ленина.

36. Я была во Дворце пионеров. Там очень много цветов. Когда мы проходили по одному залу, я случайно зацепила рукой за лист одного цветка. Мне показалось, что этот цветок мне знаком. Я остановилась, провела рукой по листьям и сказала: «Ведь это такой же цветок, как у меня в комнате?» – «Да», – ответил Х.

37. Я была у своей знакомой В. В. и видела у нее хорошие цветы. Я очень люблю цветы, и мне хотелось, чтобы у нас были такие же цветы. Как-то раз я пришла в ванную и увидела, что Е. моет какие-то цветы. Я их осмотрела – это были такие же цветы, какие я видела у своей знакомой. Я пошла к А. В. и спросила: «Чьи это цветы стоят у нас?» – «Наши, их только что купили».

38. Как-то я подошла к Марии и заметила, что ей удлинили платье, которое было очень коротко. Я стала рассматривать, как оно подшито, и обнаружила, что наметка не вынута. Я позвала А. И. и спросила ее: «Почему не вынули наметку? Она мало заметна на глаз, а все-таки вынуть надо».

39. Как-то случайно я увидела, что к рукаву А. И. пристали хлебные крошки. «Почему у вас на халате хлебные крошки?» – «Я же режу хлеб». – «А разве вы не видите, что к халату пристают крошки?» – «Нет».

40. Если мне приходится где-нибудь садиться: в нашем ли саду, в парке или у кого-нибудь из знакомых, я, прежде чем сесть, проведу рукой по тому месту, где я должна садиться. Делаю я это для того, чтобы не сесть на пыльную или мокрую скамейку. Однажды мы с А. И. собирались читать в нашем саду. Там стояли две табуретки. Я осмотрела ту табуретку, на которую должна была сесть, – она была чистой и сухой. Другую табуретку я не осмотрела. А. И. пришла и преспокойно уселась на нее, но моментально же встала. «Что случилось?» – спросила я. «Я не заметила, что табуретка мокрая, и села, а теперь у меня все платье промокло».

41. Я увидела на В. М. новый халат, который она носила уже несколько дней. «Ваш халат сатиновый?» – сказала я. «Нет», – ответила В. М. «А вот попробуйте на осязание». В. М. долго щупала и наконец сказала: «Да, сатиновый, а я и не знала».

42. Когда я читала с А. И., я случайно задела рукой ее ногу, которую она поставила на стул; я заметила, что в одном месте чулок А. И. разорван. «У вас рвется чулок». – «Нет, я только вчера поштопала эти чулки». – «А вот я же нашла маленькую дырочку». А. И. посмотрела. «Да, есть дырочка. Я ее не видела».

43. Я подошла к столу в буфетной комнате и ощутила под ногами что-то рассыпанное. «Что это рассыпано на полу?» – спросила я у Л. И. «Это рассыпана соль».

44. Один раз мне сказала В. М., что она будет ночевать. Я ей сказала, в какое время меня разбудить утром. Но утром меня разбудила не В. М., а Р. Л. Хотя я спала очень крепко, но я сразу узнала, что разбудила меня не В. М., а Р. Л. (по прикосновению к моему плечу).

45. Я сидела в своей комнате с Н. Вдруг по движению воздуха я почувствовала, что кто-то вошел. «Кто пришел?» – «Пришла Д. Ф» – ответила Н.

46. Х. брал мою машинку, чтобы смазать, но принес мне машинку Антона вместо моей. Я села писать, но, когда прикоснулась к машинке, я узнала, что машинка Антона, и сказала об этом Х. – «Я думал, что это твоя машинка».

47. Утром, когда я еще спала, меня принялись будить. Я ожидала, что меня разбудит Р. Л., но оказалось, что будила Л. И. Я сразу ее узнала (по прикосновению), хотя это было совершенно неожиданно, так как Л. И. никогда еще в клинике не ночевала и не должна была ночевать. Но случилось так, что Р. Л. не пришла и Л. И. заменяла ее. Я об этом не знала, и только когда Л. И. разбудила меня, то сказала мне, что она ночевала.

48. Однажды утром я проснулась за несколько минут перед тем, когда меня будят. Ко мне подошла Р. Л. Я заметила, что она чем-то очень расстроена. «Вы чем-нибудь расстроены?» – спросила я. «Да, я тебе потом скажу».

49. Ко мне пришла Н. Она хотела скрыть от меня, что она в плохом настроении. Но я это почувствовала в первую же минуту – и сказала ей:

– Ты сейчас невозможно апатична и скучна. Что с тобой?

– А разве заметно, что у меня плохое настроение?

– Очень заметно.

– Я думала, что я умею скрывать свое плохое настроение.

– Нет, тебе это пока не удастся.

50. Однажды ко мне зашла моя знакомая Л. Когда она снимала пальто, она дала мне свою муфту. Я сразу заметила, что муфта сделана из какого-то странного меха, который похож на очень мелкие перья птицы. Я долго осматривала муфту и все больше убеждалась, что она сделана из шкурок какой-то птицы. Я спросила у Л.: «Чем покрыта твоя муфта?» – «Морской чайкой».

51. Я читала с Ч. По другую сторону за столом сидел Ц. Вдруг я почувствовала движение воздуха. Я повернулась лицом в ту сторону, откуда ощутила движущийся воздух. Ч. сказала: «Это Ц. читает газету и переворачивает на другую сторону».

52. Я читала с Ч., но ее позвали на несколько минут, а я осталась одна. Возле меня на столе лежало несколько книг. Книги были для зрячих, и я не могла сама узнать, что это за книги. Но на переплете одной из них я обнаружила круг, посередине которого находился рельефный портрет, я осмотрела его и легко определила, где находится лицо; так же легко нашла глаза, нос, рот, подбородок, ухо. Когда пришла Ч., я спросила ее:

– Какая это книга?

– Это Ламарка «Философия зоологии».

– Значит, это портрет Ламарка?

– Да.

53. Раз я сидела в своей комнате на диване и шила. Вдруг я ощутила движение воздуха, и в то же время Х. сел на диван. Он зашел тихо, и я не чувствовала его шагов, но все же, когда я почувствовала движение воздуха, я подумала, что идет Х.

54. Я должна была читать с В. М., поэтому готовила стулья. Когда я подошла к одному стулу и приподняла его, то почувствовала, что он тяжелее других. Я прикоснулась рукой к сиденью и увидела там большой портфель. Я не стала осматривать его, а только слегка прикоснулась к нему и узнала, что это портфель Л. И. Когда ко мне подошла В. М., я спросила: «Пришла Л. И.?» – «Да».

55. Мне нужен был Х. Я пошла в библиотеку и позвала его. Х. подошел ко мне и спросил только: «Что?» Но я сразу почувствовала, что он в эту минуту находился в нервном состоянии. Я не ошиблась – позже мне Х. объяснил, почему он был нервный.

56. Когда я была в музее, Ч. сказал мне: «Вот одна статуя, узнайте ее сами». Я быстро осмотрела статую и воскликнула: «Ведь это Венера!» – «Да».

57. В музее я осматривала стоящие рядом две статуи – Дафны и Аполлона. Дафна превращается постепенно в лавровое дерево. На пальцах ее рук уже выросли лавровые листочки. Руки ее в виде ветвей простерты кверху и покрыты волосами, которые спускаются с головы Дафны. Почти до пояса она обросла древесной корой; внизу из-под коры видны ноги Дафны. Из пальцев ног вырастают корни. Сзади, в том месте, где Дафна уже обросла корой, Аполлон обхватывает ее руками. Рот Дафны полуоткрыт, а губы Аполлона крепко сжаты.

58. В музее я осматривала статую одного римского воина. На голове у него металлическая каска, а на каске сидит какое-то мифическое животное с четырьмя лапами, с крыльями и с птичьим клювом. На голове у этого животного имеется гребень, как у нашего обыкновенного петуха. Хвост животного тонкий, извивающийся, как змея. Одежда римского воина представляет смесь мужского и женского платья: верхняя часть одежды напоминает дамскую блузу с короткими рукавами, которые внизу оканчиваются как бы легкой оборочкой. Нижняя часть одежды состоит из мужских брюк, на которые надета короткая юбочка.

59. Я осматривала небольшую статую Дон Кихота. На лице у этого всем известного героя я обнаружила острую бородку. Я моментально вспомнила описание из книг такой бородки и сказала: «У него эспаньолка. Хотя я никогда не видела мужчин с бородкой под этим названием». – «Именно, эспаньолка», – ответила Ч.

60. В музее я видела статую Мефистофеля и нашла ее некрасивой. Нос у Мефистофеля длинный и горбатый, а борода похожа на рыбий хвост.

61. В музее я осмотрела статую Моцарта – мальчиком. Ч. сказала мне: «Узнайте, что у него в руках». Я осмотрела и сказала: «У него в руке скрипка». Действительно, в левой руке Моцарт держал скрипку, а в правой смычок. Я забыла фамилию автора этой статуи, но она мне очень понравилась.

62. В музее я видела бюст Людовика XIV. Этот французский король хорошо мне знаком по роману А. Дюма; но когда я осмотрела лицо Людовика, я обнаружила, что нос у короля ужасный, и подумала, что нос его не лучше, чем было царствование Людовика XIV. Я осматривала много других скульптурных произведений.

63. В музее мне показывали вазы и кувшины из лучшего фарфора. Эти вещи мне очень понравились, так как были сделаны очень искусно. В некоторых вазах стояли фарфоровые же цветы, кувшины были украшены плодами: сливами, грушами, яблоками и каштанами. Когда я начала осматривать первый кувшин, то сразу сказала: «Здесь изображены сливы, а это яблоки».

64. Я осматривала стоящие рядом три статуи: женщины, мужчины и амура. Статуи были маленькие, но, несмотря на это, я отличила статуи женщины, мужчины и амура. Статую женщины я отличила по прическе на голове и по фигуре. Статую мужчины также по голове и по фигуре, а амура – по его крылышкам, из которых одно было отставлено в сторону, а другое сложено на спине.

65. В музее я видела сделанное из бронзы маленькое кресло, в котором сидели два ребенка. Один ребенок – девочка; она была выше другого, и на ней была изображена рубашечка; другой ребенок – мальчик поменьше и совсем голый.

66. Как-то мне нужна была В. М., но она была в это время на заседании. Я ее вызвала в канцелярию. Она вышла, и, когда начала говорить со мной, я по ее движениям заметила, что она в эту минуту очень сердилась.

67. Я занималась с Е. А. Мне казалось, что Е. А. в плохом настроении. Я долго не решалась спросить ее об этом, но наконец не выдержала и спросила:

– Чем вы недовольны?

– Почему ты так думаешь?

– Мне кажется, что вы чем-то расстроены.

– Нет, у меня сегодня очень хорошее настроение.

– Но это не значит, что у вас и движения хорошие.

После этих слов Е. А. объяснила мне, что она действительно была недовольна.

68. Как-то я подошла к А. И. и что-то спросила у нее. Она мне сказала только одно слово, но я ей заметила, что она была сердитая. Я спросила: «Почему же вы сердитесь?» – «Потому что дети сильно шалят».

69. Как-то я ходила в парикмахерскую подстричь волосы. Когда я вернулась домой и пошла умываться, то заметила, что меня подстригли плохо, очень неровно.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.