

Высшее профессиональное образование

Л. В. Андреева

СУРДОПЕДАГОГИКА

Учебник



Педагогические
специальности

ACADEMIA

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Л. В. АНДРЕЕВА

СУРДОПЕДАГОГИКА

Допущено Учебно-методическим объединением по
направлениям педагогического образования Министерства
образования Российской Федерации в качестве учебника для
педагогических вузов

Москва

АСАОЕМ'А

УДК 37.01.616.28-008.15(075.8) ББК
74.3я73 А655

Издательская программа «Специальная педагогика и
специальная психология» для педагогических вузов и
колледжей

Руководитель программы — доктор педагогических наук,
профессор *Н.М.Назарова*

Рецензент - доктор педагогических наук, заведующий кафедрой
сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена, профессор *Г. Н. Пенин*

Андреева Л. В.
А655 Сурдопедагогика: Учебник для студ. высш. учеб. заведений /
Людмила Витальевна Андреева; Под науч. ред. Н.М. Назаровой,
Т.Г.Богдановой. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 576
с. ISBN 5-7695-0858-2

В учебнике рассматриваются проблемы современной теории и история развития сурдопедагогики как области научного знания. Представлена обобщенная характеристика педагогических систем науки. На основе обобщения опыта раскрываются вопросы обучения и воспитания лиц с нарушенным слухом на различных ступенях жизненного цикла. Особое место отводится проблемам оказания коррекционно-педагогической и реабилитационно-восстановительной помощи таким людям.

Для студентов, обучающихся по специальностям «Сурдопедагогика» и «Специальная дошкольная педагогика». Может быть полезен аспирантам и преподавателям педагогических вузов и колледжей, педагогам и воспитателям специальных образовательных учреждений.

УДК 37.01.616.28-008.15(075.8) ББК
74.3я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью Издательского
центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия
правообладателя запрещается*

© Андреева Л. В., 2005
© Образовательно-издательский центр «Академия», 2005 **ISBN 5-
7695-0858-2** © Оформление. Издательский центр «Академия», 2005

*Посвящается светлой памяти
замечательного сурдопедагога России Сергея
Александровича Зыкова*

ПРЕДИСЛОВИЕ

Этот учебник предназначен студентам сурдоотделений, обучающимся в педагогических университетах и институтах и изучающим данный теоретический и системообразующий курс. Он органично связан с фундаментальными учебными дисциплинами их профессиональной подготовки. Знания, полученные в ходе его изучения, помогут будущим сурдопедагогам осознать важность научно-практического решения проблем воспитания, обучения, социализации, социальной адаптации, интеграции, коррекционно-педагогической помощи лицам с нарушенным слухом.

Основная цель автора — создать учебник, ориентированный на те ценности и традиции образования лиц с нарушенным слухом, которые разработаны к настоящему времени в отечественной и мировой теории и практике. Задачи учебника:

- раскрыть теоретико-методологические основы сурдопедагогики;
- обобщить особенности развития педагогических систем образования лиц с нарушенным слухом;
- дать современную трактовку ведущих понятий, используемых в сурдопедагогике;
- раскрыть тенденции развития современных педагогических систем.

В учебнике представлена методологическая основа сурдопедагогики, включающая научные знания по философии, психологии, лингвистике, медицине и др. При изложении основополагающих идей учитывалось, что в настоящее время изменились подходы к их разработке; методологические основы базируются на логике развития науки, а не на идеологических установках. Устанавливается отношение к человеку со слуховым дефектом как к субъекту деятельности, утверждают его права, четко сформулированные Декларацией и Конвенцией ООН.

Общий подход к решению основных проблем теории и практики сурдопедагогики гуманистический. В связи с этим автор стремился отразить идеи гуманизации образования.

Каждая глава учебника сознательно написана так, чтобы ее содержание могло быть воспринято как исчерпывающее (в рамках данного учебного пособия) по конкретному вопросу. Для этого приходится повторять положения, которые уже были высказаны в других главах. На такое осознанное повторение мы пошли для лучшего, наиболее полного и завершенного понимания смысла рассматриваемой в главе проблемы, для возможности получения необходимых сведений по каждому отдельно взятому тематическому разделу сурдопедагогики.

Как автор данного учебника выражаю признательность научным редакторам: доктору педагогических наук, профессору Н.М.Назаровой и кандидату психологических наук, доценту Т. Г. Богдановой. Кроме того, хочу поблагодарить за поддержку и помощь декана факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена доктора педагогических наук, профессора В. З. Кантора, сотрудников кафедры сурдопедагогики, друзей и коллег — кандидата биологических наук, доцента П. В. Станкевича, кандидата педагогических наук, доцента Е.П.Микшину, завуча школы-интерната для глухих детей поселка Сясьстрой Т. А. Малахову.

Сурдопедагогика (от лат. .тогс/ш' — глухой) исторически формировалась как наука об обучении и воспитании глухих детей. Современная сурдопедагогика изучает проблемы теории и практики образования лиц с нарушениями слуха¹. Несмотря на то что в некоторых странах мира произошло разделение сурдопедагогики на «педагогику глухих» (или собственно «сурдопедагогику») и «педагогику слабослышащих» и соответственно разделение профессиональной подготовки сурдопедагогов — для работы с глухими и для работы со слабослышащими, отечественная сурдопедагогика сохраняется как целостная научно-педагогическая отрасль специальной и общей педагогики, имеющая в своей структуре два относительно самостоятельных направления, исследующих соответственно теорию и практику образования глухого человека и слабослышащего человека на различных этапах жизни, начиная с раннего возраста. Как педагогическая наука сурдопедагогика использует важнейшие понятия и термины общей педагогики, терминологию смежных с ней наук и в то же время обладает собственным понятийно-

¹ В современной официально правовой документации принято терминологическое словосочетание «лица с нарушением слуха». Педагогическая и психологическая научная литература чаще пользуется словами «люди, имеющие нарушение слуха» (или «со слуховой недостаточностью»). То и другое понятия применяются при описании всех образовательных, организационных проблем, связанных с личностями как детского, так и взрослого возраста. В нашем учебнике мы позволили себе в этих случаях употреблять оба понятия.

При рассмотрении вопросов обучения, реабилитации и интеграции невзрослых участников образовательного процесса мы называем их в соответствии с возрастными периодами — младенец, ребенок (дети), дошкольник, подросток ¹⁸-п. (*Прим. ред.*)

Раздел I

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ
СУРДОПЕДАГОГИКИ**

**Глава I ОБЩИЕ ВОПРОСЫ
ТЕОРИИ**

1.1. Основные понятия

Сурдопедагогика (от лат. .тогс/ш' — глухой) исторически формировалась как наука об обучении и воспитании глухих детей. Современная сурдопедагогика изучает проблемы теории и практики образования лиц с нарушениями слуха¹.

Несмотря на то что в некоторых странах мира произошло разделение сурдопедагогики на «педагогику глухих» (или собственно «сурдопедагогику») и «педагогику слабослышащих» и соответственно разделение профессиональной подготовки сурдопедагогов — для работы с глухими и для работы со слабослышащими, отечественная сурдопедагогика сохраняется как целостная научно-педагогическая отрасль специальной и общей педагогики, имеющая в своей структуре два относительно самостоятельных направления, исследующих соответственно теорию и практику образования глухого человека и слабослышащего человека на различных этапах жизни, начиная с раннего возраста.

Как педагогическая наука сурдопедагогика использует важнейшие понятия и термины общей педагогики, терминологию смежных с ней наук и в то же время обладает собственным понятийно-

категориальным аппаратом, который включает: круг лиц, являющихся предметом научного интереса сурдопедагогики; понятийный аппарат ее задач, принципов, методов, специальных образовательных технологий; названия специфических средств обучения и общения; понятия, отражающие особенности педагогической помощи и обеспечивающие ту или иную образовательную систему сурдопедагогики. Все эти понятия и относящаяся к ним терминология рассматриваются в соответствующих разделах учебника. Остановимся здесь лишь на ключевых понятиях, связанных с нарушением слуховой функции.

Медицинскую терминологию обозначений нарушенного слуха дает нам практическая оториноларингология. Она обозначает **глухоту** как стойкое нарушение слуха, которое препятствует речевому общению даже при наличии слухопротезирования. При глухоте могут сохраняться остатки слуха, позволяющие воспринимать очень громкие неречевые звуки или при значительном усилении отдельные звуки речи.

Тугоухостью отиатры (оториноларингологи) считают стойкое понижение слуха разной степени выраженности, при котором восприятие речи затруднено, но все же возможно при определенных условиях: приближении говорящего или другого источника звука к уху, применении звукоусиливающей аппаратуры.

В практической оториноларингологии в зависимости от соотношения поражения слуха и речи дети со слуховым нарушением подразделяются на **глухонемых, глухих и тугоухих**. Для детского возраста границы этих понятий непостоянны и динамичны (Ю. Б. Преображенский, Л.С.Годин, 1973; Д.И.Тарасов и др., 1984)¹.

Постановка отоларингологом диагноза «глухонмота», «глухота» или «тугоухость» во многом определяет дальнейшую судьбу ребенка с нарушенным слухом. Однако с точки зрения сурдопедагогики нарушение слуха у ребенка не является раз и навсегда аудио-, логически установленной, неизменной величиной и тем более его индивидуальной личностной характеристикой. Сурдопедагогическая диагностика и образовательная практика обязательно учитывают индивидуальные и социальные факторы, которые могут изменить развитие слуховых возможностей в ту или другую сторону (способность ребенка к усвоению языка, его интеллектуальные возможности, стремление и возможности семьи участвовать в ранней педагогической помощи ребенку и т.д.). Поэтому для сурдопедагогики значим используемый в медицинской диагностике термин «аудиологически глухой» человек. Благодаря этому понятию

становится возможным разведение медицинского и социокультурного аспектов глухоты.

В клинической аудиологии используются различные термины для обозначения разных форм тугоухости. Наиболее распространены термины, обусловленные нарушениями звукопроводения — **кондуктив-ная тугоухость** — или звуковосприятия — **нейросенсорная** (реже — **перцептивная**) **тугоухость**. Сурдопедагогика по отношению к лицам, имеющим тугоухость, употребляет термин **слабослышащий**.

С точки зрения сурдопедагогики в различении понятий «глухота» и «тугоухость» определяющим является состояние остаточного слуха, его достаточность или недостаточность для овладения словесной речью. Ребенок, имеющий такие остатки слуха, которые позволяют ему овладевать речью в основном естественным путем, может быть назван слабослышащим. Если же без специально организованного педагогического процесса речь не может быть сформирована, то ребенок определяется как глухой.

Сурдопедагогика изучает также такую категорию лиц, которая называется **позднооглохшие**, и особенности педагогической помощи им. К ней относят тех, кто приобрел нарушение слуха после того, как уже сформировалась словесная речь.

1.2. Объект, предмет, субъект, цель и задачи сурдопедагогики

Как научная дисциплина сурдопедагогика имеет свой объект, предмет и задачи исследования. Объектом изучения является специальное образование людей, имеющих нарушения слуха, а его предметом — практика их воспитания, обучения, социализации и научное исследование феноменов, порождаемых этими нарушениями.

Человек со слуховым дефектом (ребенок, подросток, взрослый) выступает как равноправный член субъектных взаимоотношений со специалистами (сурдопедагогом, учителем-дефектологом, педагогом, мастером производственного обучения и др.), в результате которых происходит развитие личности и самореализация обоих участников процесса.

На основе такого взаимодействия разрабатываются оптимальные пути, средства, условия, обеспечивающие коррекцию нарушенного развития и компенсацию психических функций, а также пути осуществления образования людей со слуховыми дефектами^в Целях их социальной адаптации и самореализации.

В системе педагогических наук сурдопедагогика в качестве подсистемы специальной педагогики вместе с нею относится к педагогике, которая является исходной точкой и важной частью ее теоретической базы.

¹ Перечисляя педагогов и ученых в связи с рассмотрением конкретных вопросов, мы руководствуемся двумя правилами: если даются даты публикаций или исследовательских работ, то перечисление основывается на хронологическом принципе; если даты не приводятся — на алфавитном. (Прим. ред.)

Цель сурдопедагогики — обеспечить людям, имеющим нарушения слуха, возможность достижения максимальной самостоятельности и независимости в жизни. ^{определение особенностей педагогической реабилитации в послеоперационный период (при кохлеарной имплантации);}

Как видим, сущностный смысл обозначенной цели ^{совершенствование технологий использования сурдотехнических средств развития речевого слуха, произносительной стороны речи людей, имеющих слуховой дефект,} сурдопедагогика имеет систему общих с ней целей: коррекция недостатка, его компенсация педагогическими средствами; абилитация (применение программ профориентации, проф- к младенческому и раннему возрасту) и ресоциализация, профессиональной подготовки, а также социально-направления которой — социальное и личностное развитие лиц с нарушением слуховым дефектом; способствуют специально организованное обучение, воспитание, об-разование лиц с нарушенным слухом, следствием чего становятся позитивные результаты коррекции и компенсации психических функций, при этом ведущим из них является *овладение словесной речью*: для слабослышащих — восприятием речи разговорной громкости со слуховыми аппаратами и без них; для по-зднооглохих — овладением устной речи по чтению с губ с использованием остатков слуха; для глухих — овладением умениями речевого общения и мотивированного употребления речевых единиц.

1.3. Классификации нарушений слуха и статистика сурдопедагогики

Достижение общих со специальной педагогикой целей ^{представляет интерес как для врачей-оториноларингологов (отитров), так и для сурдопедагогов. В оториноларингологии разработаны медицинские классификации, позволяющие проводить лечение и профилактику} социализации и самореализации человека со слуховым недостатком — овладение, к нарушениям слуха. Педагогические

К специфическим целям сурдопедагогики относятся изучение и осуществление процессов социализации, адаптации, абилитации, реабилитации ^{и интеграции} лиц с нарушенным слухом на разных ступенях ^{жизненного цикла}. Для достижения обозначенных целей в сурдопедагогике решаются следующие конкретные задачи:

- изучение педагогических закономерностей ^{развития личности} в условиях ограниченных слуховых возможностей;
- определение коррекционных и компенсаторных возможностей человека со слуховым дефектом;
- обоснование педагогической классификации ^{людей, имеющих нарушения слуха;}
- изучение сложившихся педагогических систем ^{их образования и прогнозирования возникновения и развития новых педагогических систем}
- разработка и реализация концепции интеграции ^{лиц со слуховым недостатком} в образовательной и социокультурной среде;
- определение научных основ, содержания образования, методов, технологий, организационных условий образования ^{людей с нарушенным слухом;}
- разработка подсистем образования, специальных образовательных технологий развития речевого слуха, обучения ^{русскому (родному) языку, устной речи;}

Вторая — дети, воспринимающие частоты не только реагируют на громкий голос, но и низкочастотные форманты (гласные о, у) и окружающего мира на близком расстоянии.

Третья — дети, воспринимающие низкие 256, 512, 1024 Гц; реагирующие на голос р ух и различающие три-четыре гласных звука некоторые знакомые слова.

Четвертая — дети, воспринимающие пи 128 до 2048 Гц; большинство из них слышат о около уха и на небольшом расстоянии, раз некоторые согласные, отдельные знакомые сл

Глухие дети третьей и четвертой групп им сравнительно менее интенсивные и более р характеристике звуки на довольно близком ра звучание музыкальных инструментов и т.д.).

Расширение ооъема воспринимаемых частот увеличивает способность восприятия голоса, различения звуков речи и неречевых звуков окружающего мира. Определение степени снижения слуха — наиболее распространенный критерий в установлении правильного диагноза у ребенка.

В медицинских классификациях нарушений слуха существуют и другие подходы, основанные на учете: характера понижения слуха, его локализации в слуховом анализаторе, причин нарушения, состояния развития речи.

В предложенной отоларингологом Б. С. Преображенским (1955) классификации тугоухости определены степени стойкого понижения слуха, при которых возникают затруднения в речевом общении с окружающими (табл. 1). В основу выделения групп положен учет особенностей восприятия устной и шепотной речи. При анализе характера восприятия предусматривается и то, что в громкой речи могут присутствовать элементы шепотной речи (глухие согласные, безударные части слова). Восприятие только отдель-

Определение уровня восприятия разговорной и шепотной речи

Расстояние, с которого воспринимается речь, м		Потеря слуха, дБ
разговорная	шепотная	
Норма	Норма	До 35
4—5	0,5—0,8	35
2—4	0,25—0,5	35—45
1—2	0,25—0,5	45—50
0,25—1	Ушной раковины	50—60
Ушной раковины	Не слышит	65

восприятия речи в целом рассматривается как глухота.

Как видно из приведенных в таблице данных, критерием определения степени тугоухости является возможность восприятия разговорной и шепотной речи, различение которых зависит от степени нарушения слуха и выражается в величине расстояния, необходимого для распознавания. В отличие от глухоты восприятие речи (хотя бы громкой у самого уха) достигается даже при выявлении значительной или тяжелой степени тугоухости.

Для определения уровня восприятия разговорной и шепотной речи М. Роггтапп и С. Роггтапп (1959) выделили параметры, основанные на данных тональной аудиометрии и уточняющие потерю слуха в децибелах (табл. 2).

В 1997 г. Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) была утверждена единая Международная классификация степеней тугоухости.

Исходя из этой классификации,

ется слух на речевых их 10 дБ. слуха порогох тоухость I порогох Ц — 41-55 я степени тываются порогов четырех

Классификация тугоухости Б. С. Преображенского

Степень тугоухости	Расстояние, на котором воспринимается речь, м	
	разговорная	шепотная
Легкая	От 6 до 8	От 3 до 6
Умеренная	От 4 до 6	От 1 до 3
Значительная	От 2 до 4	От ушной раковины до 1
Тяжелая	От ушной раковины до 2	От 0 до 0,5

звукослушания на частотах: 0,5; 1; 2 и 4 кГц.

Таблица 3

Международная классификация слуховой недостаточности

Степень снижения слуха	Потеря слуха, дБ
I	26—40
II	41—55
III	56—70
IV	71—90
Глухота	91 и выше

Асимметричное нарушение классифицируется по лучше слышащему уху. У взрослых людей дефектом слуха считается повышение порогов на 40 дБ и более, и это состояние приравнивается к нарушению трудоспособности. У детей нарушением слуха считается повышение порогов на 30 дБ и более.

В сурдопедагогике признается значимость медицинских классификаций, лежащих в основе точной диагностики состояния слуха. Вместе с тем важны психолого-педагогические классификации, позволяющие обеспечить правильную организацию образовательного процесса, оптимальный выбор мер педагогической помощи.

Основываясь на учении Л. С. Выготского о сложной структуре аномального развития, Р. М. Боскис разработала психолого-педагогическую классификацию, согласно которой дифференциация детей, имеющих нарушения слуха, осуществляется с учетом характера структуры дефекта. Критериями, определяющими особенности развития детей, являются степень поражения слуховой функции, уровень развития речи при данном поражении, время возникновения нарушения слуха.

Теоретическую основу данной классификации составляют следующие положения.

Последствия нарушения деятельности слухового анализатора у ребенка отличаются от таковых у взрослого.

К моменту потери слуха взрослый человек обладает сформированными и словесной речью, и словесным мышлением; он вообще представляет собой уже сложившуюся личность. Возникший дефект слухового анализатора затрудняет для него общение на основе слуха. В случае если профессиональная деятельность такого человека связана с необходимостью опоры на полноценное слуховое восприятие, то после его нарушения возможно изменение трудового профиля.

В детском возрасте нарушение слуха меняет весь ход развития" ребенка, приводит к возникновению ряда вторичных нарушений — речи, мышления, познавательной деятельности в целом. Дефект слуха ставит ребенка в особые условия, при которых ограничивается возможность общения на основе полноценного восприятия речи окружающих, что обедняет его социальный опыт, приводит к трудностям социальной адаптации.

Взаимозависимость развития слуха и речи: чем выше уровень развития речи у ребенка, тем большими оказываются у него возможности использования остаточного слуха.

Связано это, прежде всего, с тем, что формирование речевой функции находится в непосредственной зависимости от сохранности слуховой системы, а потому чем больше степень потери слуха у ребенка, тем значительнее влияние такого дефекта на речь.

Вместе с тем способность опереться на имеющийся у ребенка слуховой резерв и возможности обеспечения функционирования слуха находятся в прямой зависимости от уровня развития речи: чем он выше, тем большими оказываются и возможности использования остаточного слуха.

Оценка слухового дефекта у ребенка исходит из возможности использования слухового восприятия для самостоятельного овладения речью.

Это подтвержденное многими исследованиями положение лежит в основе разграничения тугоухости и глухоты. Так, в случае использования ребенком имеющегося у него слухового резерва при самостоятельном общении и для развития речи можно говорить о том, что у него тугоухость той или иной степени. Немота или отсутствие словесной речи подтверждает, что у ребенка стойкое значительное поражение слуха — глухота.

Следовательно, **тугоухость** — это стойкое снижение слуха, при котором возможны пусть в минимальной степени самостоятельное накопление речевого запаса и восприятие обращенной речи хотя бы при близком расстоянии от ушной раковины. При аудио-метрии обнаруживается потеря слуха ниже 80 дБ, восприятие тонов аудиометра колеблется в диапазоне 128 — 8000 Гц.

Глухота — стойкая потеря слуха, при которой невозможны самостоятельное овладение речью и ее восприятие даже при произнесении голосом повышенной громкости и на близком расстоянии от уха. Полная невозможность восприятия любых звуков называется *абсолютной* или *тотальной глухотой*. Эта форма поражения слухового анализатора встречается редко. Чаще всего все же фиксируются остатки слуха, позволяющие воспринимать громкие неречевые звуки окружающего мира, а также некоторые звуки речи на близком расстоянии. Восприятие тонов аудиометра колеблется в основном диапазоне 128 — 4000 Гц, потеря слуха составляет выше 80 дБ.

При характеристике ребенка, имеющего частичное нарушение слуха, в практической оториноларингологии используется термин «тугоухий», а в сурдопедагогике его принято называть «слабослышащим». Впервые этот термин ввела Р. М. Боскис.

Уровень и характер речевого развития при нарушении слуха зависят от ряда причин: степени нарушения слуха; времени возникновения слухового дефекта; педагогических условий развития ребенка после потери слуха; его индивидуальных особенностей.

В каждом конкретном случае характер речевого развития определяется вариативным сочетанием перечисленных причин.

Р- М. Боскис выделяет две основные группы детей с нарушенным слухом — глухие и слабослышащие. К первой относят детей, Для которых вследствие врожденной или приобретенной в раннем °озрасте глухоты невозможно самостоятельное овладение словес-

ной речью. Ко второй — детей со сниженным слухом, на основе которого возможно самостоятельное развитие речи.

Вместе с тем при одном и том же состоянии слуха может наблюдаться различный уровень речевого развития. Используя этот критерий, Р. М. Боскис доказала существование объективных различий в возможностях развития речи.

В зависимости от времени наступления слухового дефекта среди глухих выделяют детей, у которых словесная речь не сформирована, и тех, речевые навыки которых распались из-за ранней (до двух-трех лет) потери слуха. Первых принято называть «глухие без словесной речи или *ранооглохшие*».

Детей второй группы отличает сформированность речевой деятельности и речевого поведения. По классификации Р. М. Боскис это *позднооглохшие* дети. Основной способ общения для них — словесная речь, которая может быть в той или иной степени сохранна.

Среди слабослышащих, т. е. имеющих частичные нарушения слуха, выявляются дети, обладающие сформированной развитой речью, в которой возможны отдельные недостатки — отклонения в звуковом или грамматическом строе языка, и дети с общим недоразвитием речи, которое затрагивает всю языковую систему — ее фонетический, лексический и грамматический строй. Дети каждой из названных групп нуждаются в особых условиях обучения и имеют определенные различия, которые характеризуются рядом факторов:

условиями овладения словесной речью — слабослышащие — самостоятельно и в результате специального обучения; глухие — только при специальной педагогической помощи;

доминированием способов восприятия речи — слабослышащие имеют возможность самостоятельного овладения восприятием речи разговорной громкости на слух (хотя бы у самой ушной раковины) в естественном общении с окружающими; глухие овладевают восприятием речи только в условиях специального обучения, с опорой на зрительный и слухозрительный способы;

возможностями общения с окружающими;

употреблением специфических средств общения.

В работах сурдопедагогов (Р. М. Боскис, С. А. Зыкова, А. Г. Зике-ева, К.Г.Коровина, Т.В.Розановой, Л.И.Тиграновой, Ж.И.Шиф и др.) доказано, что общее недоразвитие речи у школьников с нарушенным слухом накладывает своеобразный отпечаток на всю структуру их познавательной деятельности.

Кроме того, что и естественно, среди них есть дети, у которых выявляется сочетание ряда первичных нарушений, обусловленных различными этиологическими факторами, — совмещение нарушения слуха с интеллектуальной недостаточностью, с задержкой психического развития (ЗПР), с нарушениями опорно-дви-

гательного аппарата, с дефектами зрения, с патологиями характера и поведения.

Особую группу в отношении формирования речи и ее восприятия составляют позднооглохшие. Они отличаются тем, что к моменту наступления слухового дефекта эти дети уже обладали сформированной речью. У них может быть и разная степень нарушения слуха, и различный уровень сохранности речи.

В исследовании Э. В. Мироновой (2000) отмечено, что термин «позднооглохший» появился в русском языке в результате неточного перевода немецкого *späterer taubte* («оглохший позднее») и обозначает человека, у которого глухота возникла после становления речи. В этом плане русский аналог «позднооглохший» является недостаточно определенным, и представляется более правомерным употреблять словосочетание «оглохший человек», которое и будет использоваться в дальнейшем изложении.

К категории *оглохших* сурдопедагогика относит тех, кто до момента наступления глухоты имел нормальный слух и сформированную на его основе устную речь, сохранившуюся полностью или с отдельными искажениями в произношении.

Для оглохших также характерны индивидуальные особенности, которые обусловлены рядом факторов: их возрастом в момент наступления глухоты, продолжительностью потери слуха до начала обучения, состоянием слуховых возможностей на время обучения (тугоухость, полная глухота, наличие остаточного слуха), характером поражения слуховой функции (клиническое состояние и противопоказания к слухопротезированию), наличием индивидуального слухового аппарата, его эффективностью, уровнем развития речи, в частности состоянием устной речи и произносительных навыков.

Рассматривая проблемы систематики современной науки, следует указать и на другие подходы к классификации людей, имеющих нарушения слуха. Эти подходы оформились в связи с развитием медицины, техники и компьютерных технологий. К ним следует отнести кохлеарную имплантацию и верботональный метод (наиболее подробно проблемы кохлеарной имплантации и вербо-тонального метода будут рассмотрены в 1-й главе III раздела учебника).

В России на основе обобщения материалов «Ноттингемской программы реабилитации детей с кохлеарной имплантацией» (1998)¹ были выделены несколько групп глухих: долингвальные, прелингвальные и постлингвальные. Основу их дифференциации составляют такие критерии, как учет времени потери слуха, состояния речи, особенностей слухоречевого поведения к моменту

¹ См.: Nottingham Paediatric Cochlear Implant Programme // Rehabilitation: Young "nildren with Cochlear Implants. - Nottingham, 1998. - P. 32.

проведения кохлеарной имплантации. Знание указанных особенностей

влияет на выбор тактики последующей слухоречевой реабилитации.

Долингвальные имплантированные устройства — это те, кто имел

врожденную глухоту или потерял слух в период до 4-5 лет, т.е. до овладения

речью. Внутри этой группы между детьми существуют определенные различия. Во-первых, они касаются времени проведения кохлеарной

имплантации (в раннем, дошкольном или школьном возрасте). Во-вторых,

они обусловлены особенностями формирования ранней коммуникативной

системы (Хорватия, 1991) и обеспечивает учет возможностей развития слуха, речи и коммуникативных способностей детей

с нарушенным слухом. Эта классификация (табл. 4) основывается на

критериях, устанавливающих взаимосвязь между дефектом слуха и

аппаратами, оказание ранней педагогической помощи. В связи с этим

одних детей уже на ранних этапах развития речи, а также на данных, определяющих значимость

наблюдается опора на вокализации как символ общения, на поддержание

контакта «глаза в глаза», а также социальное поведение в речевой ситуации.

При «легком» слуховом дефекте выявляются такие показатели: потеря

последовательности голосовых реакций. Однако характерные тенденции

слуха 25 — 40 дБ при разборчивости речи на расстоянии от 6 до 4 м,

выявляются лишь у тех, кто был слухопротезирован сразу же после

обнаружения слухового дефекта и кому оказывалась ранняя помощь. У

других детей, не имеющих этих ведущих предпосылок развития общения,

отмечаются двигательно-голо-совые реакции, часто воспроизводимые ими

без связи с коммуникативными намерениями. Кроме того, у них появляются

естественные жесты, к которым затем присоединяются конвенциональные

обозначения, что впоследствии меняет характер развития их мыслительной

деятельности.

И наконец, последнее — всем детям необходим разный по

продолжительности период восстановления слухоречевого

восприятия и произносительной стороны речи.

К **прелингвальным** относятся имплантированные дети, имеющие

слуховой опыт и потерявшие слух в прелингвальный период, т.е. в возрасте

от 1,5 до 5 лет. К моменту кохлеарной имплантации они в большинстве

своем уже владеют устной речью и опираются на нее как средство общения.

При этом характер их устных высказываний может быть разным. У одних

это развернутые синтаксические конструкции, а у других — лишь одно- или

двусловные предложения. Часть из них с раннего возраста пользовались

слуховыми аппаратами и эффективно занимались с сурдопедагогом. Длительность слухоречевой реабилитации таких детей зависит от возраста, в

котором произошла потеря слуха, возникновением глухоты и имплантации

времени и усилий требуется на восстановление слуха.

Постлингвальные пациенты — это имплантирован, владея нормальной

слухоречевые центры мозга и мозговых оболочек, сохранны собственная речь.

Таблица 4

Определение степени потери слуха	Потеря слуха, дБ	Расстояние, на котором воспринимается речь, м
Глухота	91	—
легкая	25 — 40	От 6 до 4
мягкая	41 — 55	От 4 до 1
заметная	56 — 70	От 1 до 0,5
тяжелая	71 — 90	От 0,5 до ушной раковины
крайняя	До 91	У ушной раковины отдельные гласные

риала возможно только в условиях ленаправленных занятий. Необходимо пос аппаратов.

При «крайнем» проявлении слухов отсутствие восприятия речи, характерна в Слуховые аппараты оказывают относите чтении с губ.

* * *

Описанные классификации полож специальных образовательных и соци имеющего нарушения слуха, и соот абилитационной, коррекционно-педагог восстановительной помощи.

Таблица 5
Данные о нарушениях слуха населения стран, входящих в Европейское сообщество (конец 2003 г.)

Возрастная группа	Общее число населения данной возрастной группы	Число лиц, страдающих слуховой недостаточностью	Процентное соотношение
До 15 лет	12 240 000	53 000	0,433
От 15 до 60 лет	235 380 000	838 000	0,356
Свыше 60 лет	92 480 000	2 528 000	2,734
Итого	340 200 000	3 419 000	1,006

гической помощи, оказываемой этим людям. Рассмотрим конкретную информацию.

Статистика сурдопедагогики

Международные общественные организации ЮНЕСКО, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) осуществляют сбор статистических данных о частоте и видах нарушений развития, включая нарушения слуха.

В настоящее время в мире зарегистрировано около 230 млн людей со слуховым дефектом различной этиологии⁵. Значительная часть из них находится в социально-активном возрасте. Сопоставительный анализ статистических данных о лицах, страдающих нарушениями слухом, за последнее десятилетие доказывает, что их соотношение неравномерно. Как видно из материалов таблицы 5, в силу физиологических закономерностей развития человека на этапах жизненного цикла постепенно растет число тех, кто имеет стойкое нарушение слуха в возрасте старше 60 лет.

Объяснение этому можно найти в общей тенденции увеличения продолжительности жизни и старения населения. Наряду с этим прослеживается влияние научно-технического прогресса, который приводит к появлению новых этиологических причин, пагубно влияющих на слух человека. Среди них — шумы, вибрация, скорости, вредные химические, бытовые, промышленные и лекарственные ототоксические вещества и другие причины.

При анализе различных массивов таких данных возникают трудности в их сопоставлении, что объясняется географическими различиями, объективно существующими между странами, эпидемическими факторами и др. Вместе с тем характер статистических данных зависит также от уровня цивилизованности стран, качества сложившейся в них медицинской, социальной и педаго-

В России, так же как и во многих зарубежных странах, ведется статистический учет людей, имеющих нарушения слуха. В настоящее

¹ По данным, представленным на I Национальном конгрессе «Проблемы слуха и зрения в системе здравоохранения, социальной защиты и об-
Международном симпозиуме «Современные проблемы физиологии и патологии слуха» (8—11 июня 2004 г., г. Суздаль).

разования создается уточненный единый банк данных по населению РФ. Согласно информации Министерства здравоохранения и социальной защиты РФ, а также Научно-практического центра аудиологии и слухопротезирования, в стране выявлено 13 млн тугоухих и глухих людей.

Владение такой статистической информацией составляет основу прогнозирования образовательных и профессиональных услуг для этой группы населения, включая определение особенностей организации комплексной медико-психолого-педагогической помощи, а также мер по реабилитации и трудоустройству. В силу неравномерной плотности населения на огромных просторах страны при планировании таких услуг исходят из учета числа проживающих в разных регионах. Статистические материалы показывают, что максимальное число людей со слуховым дефектом приходится на центральные города Урала (Свердловск, Челябинск), республики Татарстан, Башкортостан. Например, в республике Татарстан проживают 4339 человек, имеющих нарушения слуха. Если сравнить этот показатель с данными других регионов страны, то следует отметить, что в одной из крупных областей Северо-Западного региона — Архангельской он приближается к 2 тыс. человек.

Особое место среди населения страны, страдающего нарушениями слуха, занимают дети, среди которых есть как глухие и тугоухие от рождения, так и оглохшие в период формирования активной речи. Г. А. Таварткиладзе и Н.Д.Шматко (2001) отмечают, что сбор статистических данных, касающихся нарушений слуха у детей, весьма затруднен. Это обусловлено проблемами, возникающими при исследовании слуха, отсутствием точности его ретроспективных оценок и стандартов определения разных форм тугоухости. Помимо этого, в число нарушений не включаются данные о слабых двусторонних потерях слуха, об односторонней сен-соневральной тугоухости и о кондуктивных поражениях.

В соответствии со статистикой Всемирной организации здравоохранения по индустриально развитым странам число детей в возрасте до 16 лет, имеющих нарушения слуха различной этиологии, в России превышает 600 тыс. По данным Российского научно-практического центра аудиологии и слухопротезирования, установлено, что на тысячу новорожденных приходится один ребенок с диагнозом «полная глухота». Еще два малыша из тысячи приобретают глухоту в первые годы жизни. Введенная в 1997 г. государственная статистика детской инвалидности представила новые показатели процентного соотношения нарушений слуха среди других заболеваний у детей. Выявлено, что в нозологической структуре детской инвалидности первое место принадлежит болезням нервной системы и органов чувств. На 10 тыс. детей в возрасте до 15 лет включительно приходится примерно 5250 детей, страдаю-

щих от этих болезней, причем заболевания уха и сосцевидного отростка составляют 8,5 %.

В сфере образования учет этих маленьких пациентов проводится при посещении ими учебных заведений. Так, сфера дошкольного образования имеет данные только о тех, кто занимается в специальных дошкольных образовательных учреждениях, однако точное их число в статистических отчетах не называется. Что касается школьного возраста, то, по данным Госкомстата, в 2001/02 учебном году в специальных школах для глухих обучались 10400 российских детей, а в школах для слабослышащих и позднооглох-ших _ ю 700. В образовательных учреждениях общего типа в настоящее время учится более тысячи детей, имеющих нарушения **слуха**.

Таков характер основных современных статистических данных **и** тенденций.

1.4. Предметные области современной сурдопедагогики

Сурдопедагогика — относительно самостоятельная область специальной педагогики, систематизирующая и обобщающая теорию **и** практику образования людей, имеющих нарушения слуха. В ее структурной организации отражена связь с общей педагогикой **и** с объединяющим их теоретико-методологическим началом — специальной педагогикой.

Предметное поле сурдопедагогики — проблемы образования **лиц** с нарушенным слухом на разных возрастных этапах жизненного цикла и определение его особенностей с учетом **возможностей и** специальных потребностей этих людей.

В сурдопедагогике можно выделить предметные области, имеющие богатую историю, и те, которые начали оформляться достаточно недавно. В настоящее время сформировалось несколько дифференцированных научно-исследовательских и педагогических направлений.

История сурдопедагогики изучает историческое развитие теории и практики обучения и воспитания людей, имеющих нарушения **слуха**, во взаимодействии этих областей, а также в их взаимосвязи с современными проблемами специального образования. На основе интеграции данных социологии, философии, культуры, психологии, общей и специальной педагогики исторический процесс становления специального образования лиц с нарушениями слуха Рассматривается как неотъемлемая часть единого историко-культурного процесса, с выявлением своеобразия формирования сурдопедагогических концепций на разных этапах социогенеза.

Сравнительная сурдопедагогика анализирует и сопоставляет теорию и практику образования лиц с нарушением слуха в разных

странах мира путем выявления сходств и различий действующих в них систем обучения, воспитания и оказания абилитационной, коррекционно-педагогической и реабилитационно-восстановительной помощи людям данной категории.

Сурдопедагогика раннего возраста, основываясь на изучении особенностей развития детей со слуховой недостаточностью младенческого и раннего возраста, раскрывает возможности их развития и осуществления ранней социализации через оказание своевременной комплексной медико-психолого-педагогической помощи, обеспечивающей активное усвоение малышами со слуховым дефектом социального опыта. Последнее включает в себя социальное познание, а также научение и общение.

Дошкольная сурдопедагогика, опираясь на научное понимание особенностей развития дошкольников со слуховым дефектом, обосновывает возможность нормализации процесса их социализации в условиях обучения, воспитания и оказания специальной педагогической помощи, признавая при этом вариативность организации для них образовательной среды: в специальных дошкольных учреждениях, в условиях интегрированного обучения и воспитания в семье.

Специальное обучение глухих школьников — наиболее развитая область сурдопедагогики. В ней на основе изучения психологических закономерностей формирования глухих детей школьного возраста детально разрабатываются программы и методические подходы общеобразовательной и трудовой подготовки детей и подростков, осуществляемой в единстве с комплексом коррекционно-развивающих задач и направленной на достижение ими самостоятельности и независимости в жизни. В связи с этим обосновываются научно-практические основы дифференцированного обучения (специфические принципы, содержание, методы, специальные технологии и организационные условия) как глухих школьников, так и глухих, имеющих сочетанные отклонения в развитии. Особое внимание уделяется разработке программ коррекционно-педагогической помощи.

Специальное обучение слабослышащих учащихся — предметная область сурдопедагогики, где для обеспечения разностороннего развития личности и успеха социализации слабослышащих учащихся в обществе, основываясь на знании психолого-педагогических особенностей их развития, разрабатываются принципы и практические программы дифференцированного школьного обучения разных групп учащихся, включая слабослышащих и оглохших, а также детей со снижением слуха и другими комплексными нарушениями развития. Ведущее место среди этих проблем наряду с общеобразовательной подготовкой занимают трудовое обучение и оказание специальной педагогической помощи.

22

Сурдоандрагогика (термин «андрагогика» образован от греч. слова *ανηρ*, род. падеж *ανήρ* — взрослый человек и *αἴτιον* — руководство, воспитание) как предметная область сурдопедагогики изучает теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых людей, имеющих слуховые дефекты. Ведущее место среди них занимают вопросы профессионального образования (начального, среднего и высшего) и оптимизации системы педагогической помощи, направленной на социальную адаптацию и социально-профессиональную реабилитацию. Особое внимание уделяется созданию реабилитационно-восстановительных программ для взрослых, потерявших слух. Наряду с этим рассматриваются проблемы дополнительного и неформального образования.

В систему сурдопедагогики входят **методики раннего дошкольного, школьного и профессионального обучения**, а также многочисленные **методики преподавания учебных предметов** (математики, естествознания, обществознания и др.). Их разработка ведется с учетом выявленных особенностей развития детей и взрослых, имеющих нарушения слуха, и позволяет раскрыть закономерности развития их чувственного познания, словесно-логического мышления и словесной речи, способствуя тем самым расширению научных основ теории специального образования. Особое место занимают **методики**, раскрывающие систему оказания **коррекционно-педагогической помощи**, такие, как развитие устной речи и слухового восприятия, предметно-практическое обучение и обучение русскому языку и т. д.

Как любая область научного знания, сурдопедагогика развивается на основе интеграции внутрисистемных и межсистемных связей с другими научными областями (философией, медициной, социологией, правом, лингвистикой, аудиологией), заимствуя и интерпретируя их научные положения, а также внутрисистемных связей с общей и специальной психологией, общей и специальной педагогикой, с сурдотехникой. Так, взаимодействие сурдопедагогики с сурдопсихологией позволяет глубже проникать в особенности психического развития детей с нарушенным слухом, понимать своеобразие формирования их личности и определять пути компенсации недостатков их развития в ходе обучения и воспитания.

Вопросы и задания

- 1- Определите место сурдопедагогики в системе педагогики. Назовите цели и задачи.
2. Каковы принципиальные положения, на которых построена психолого-педагогическая классификация Р. М. Боскис? — охарактеризуйте основные группы лиц с нарушенным слухом. Что общего между ними и в чем состоят их различия?

~1

73

4. Укажите индивидуальные особенности оглохших людей, обусловленные потерей слуха.
5. Раскройте особенности современных педагогических классификаций глухоты, возникающих в связи с развитием медицины, техники и новых педагогических систем.
6. Проанализируйте основные тенденции статистики, характеризующие распространенность нарушений слуха у населения в России и в зарубежных странах.
4. Дайте характеристику предметных областей сурдопедагогики.

ЛИТЕРАТУРА

- Боскис Р.М.* Учителю о детях с нарушениями слуха. — М., 1988.
- Выготский Л. С.* Проблемы дефектологии. — М., 1995. Дети с отклонениями в развитии: Методическое пособие / Сост Н.Д.Шматко. — М., 1997.
- Зыков С.А.* Проблемы сурдопедагогики / Сост. Т.С.Зыкова, М А Зыкова. — М., 1997.
- Миронова Э. В.* Обучение внезапно оглохших восприятию устной речи Учеб.-метод. пособие. — М., 2000.
- Черкасова Е.Л.* Дизонтогенез речи у детей с минимальными нарушениями слуховой функции // Детская речь: Психолингвистические исследования / Под ред. Т. В.Ушаковой. — М., 2002.
- Straaten H.L.van, Bholasingh R., Zanten G.A van.* Neonatal hearing screening / Depart of Pediatrics. — Rotterdam, 1998.

Глава 2

НАУЧНЫЕ ОСНОВАНИЯ СУРДОПЕДАГОГИКИ

2.1. Методология и методы исследования

При рассмотрении сущностных теоретических основ сурдопедагогтики, определяемых с позиции гуманитарного познания, руководствуются положениями философии, которая для нее, как и для многих наук, является мировоззренческим фундаментом и выполняет определенную методологическую функцию.

Ведущие *мировоззренческие идеи* сурдопедагогтики отражены в ее основополагающих методологических подходах, таких, как историко-философский, социально-Философский, философско-антропологический и аксиологический (ценностный).

Историко-философский подход предусматривает сохранение для современности взглядов и поисков ученых прошлого времени и суждение о развитии сурдопедагогтики в динамическом процессе ее становления. Определяемые таким образом научные основания для исследований способствуют объективному анализу и оценке рассматриваемых явлений современности, подкрепленным знанием опыта предшествующих ученых в области обучения и воспитания людей с нарушениями слуха.

Социально-философский подход является основой для изучения проблем образования людей со слуховыми дефектами в социокультурном контексте.

Философско-антропологический подход ориентирует на обобщение научных данных о людях, имеющих нарушения слуха, включая их качества, состояние внутреннего мира, своеобразие жизнедеятельности и социализации. В рамках новой социокультурной парадигмы (D. Moores, 1987; C. Padden, T. Nimpfries, 1988; K. Meadow-Orlaneds, 1990) современное общество рассматривается как совокупность различных микросоциумов - религиозных, языковых и др. При этом люди с нарушениями слуха составляют культурные и лингвистические меньшинства. При их сравнении со слышащими признается, что слуховой дефект не является основным критерием выявления существующих между ними различий, а рассматривается как социокультурное отличие наравне с различиями в цвете кожи, вероисповедании, традициях. Своеобразие людей данной категории отражается в особенностях социального, лингвистического, антропологического и культурного опыта. Глухие, как члены общественного меньшинства, отличаются определенными нормами поведения, этикетом, они обладают своей культурой, своим фольклором. В их среде бытуют свои рассказы, истории и анекдоты, отражающие реалии и реакции их психологического реагирования на окружающее. Культура глухих служит предметом исследования этнографов, антропологов (с. Karmel, C. Padden), социологов (P. C. Higgins), историков. Проблемы истории и культуры сообщества глухих, где существует определенная система символов и образов, характеризующих глухоту и глухого человека и влияющих на его

самовосприятие и идентичность в социуме, разрабатываются и отечественными учеными (Г.Л.Зайцевой, 1997; А.А. Комаровой, 1997; В.А. Паленным, Я. Б. Пичутиным, 2003; и др.).

Современная сурдопедагогика признает также значимость *аксиологического (ценностного) подхода* современных философских учений, утверждающего равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы при сохранении разнообразия культурных ценностей, равнозначность традиций, экзистенциальное равенство людей.

Понятийный аппарат аксиологического подхода включает характеристику личности как субъекта ценностных отношений и объекта анализа общих категорий, таких, как значение, смысл, благо, оценка, потребность, мотивация, ценностные ориентиры и отношения.

Идеи культурного плюрализма обуславливают ориентацию современной сурдопедагогики на признание уникальности человеческой личности, имеющей значимое влияние на развитие общества. Независимо от различий людей между собой для каждого члена общества, включая и людей со слуховой недостаточностью, должны создаваться равные условия для развития и реализации его потенциальных возможностей.

Философско-методологическое обоснование сурдопедагогики определяет научную стратегию при изучении ее предмета и влияет на выбор методов исследования.

Исторические материалы свидетельствуют о том, что первые воззрения на возможность развития глухонемых высказывали философы. Их идеи дошли до нас из Античности, Нового времени и других исторических периодов развития цивилизации. В общефилософских идеях нашли отражение попытки осмыслить проблемы глухоты, положение неслышащих людей в человеческом обществе и реальные перспективы их востребованности социумом. Интерес к этим проблемам долгое время оставался эпизодическим и фрагментарным, связанные с ними философские воззрения переплетались с размышлениями о других явлениях человеческой жизни, природа слуховой функции раскрывалась наивно и упрощенно.

Так, древнегреческий философ Демокрит (460-370 гг. до н.э.) считал, что звук состоит из «неделимых телец», из «потока атомов», о появлении которых сигнализирует все тело человека, и лишь в наибольшем количестве они проходят через ухо. Слуховой орган, согласно его воззрениям, представляет сосуд, пассивно воспринимающий звук. Другой философ Древней Греции - Платон (427-347 гг. до н.э.) считал, что звук не что иное, как толчок, который передается воздухом через уши, затем через голову и доходит до самой души. Вызванное этим толчком движение, заканчивающееся в области печени, и есть слушание. Наконец, древнеримский философ Тит Лукреций Кар (99-55 гг. до н. э.) утверждал, что с поверхности всех предметов отделяются образы в виде тонких оболочек и находятся в атмосфере как паутина, как отблески

золота. Через глаза и через все поры они проникают в середину тела человека и там пробуждают сущность наилегчайшего духа и вызывают ответное восприятие окружающего с помощью органов чувств.

Первые попытки высказать научные воззрения на проблемы познания человеком окружающей действительности и роль в этом процессе отдельных органов чувств принадлежат представителю естественно-философской мысли Древней Греции Аристотелю (384-322 гг. до н.э.). В трактатах «О чувствах чувствующих» И «О чувственных восприятиях и их объектах» он определил, что чувственное восприятие является основой познавательной деятельности. Человек, у которого оно нарушено, ничему не может научиться и ничего не постигнет собственным умом. Наибольшее значение среди всех видов ощущений Аристотель придавал осязанию и зрению, объясняя это тем, что первое лежит в основе всех других ощущений, а второе в наибольшей степени способствует познанию и выявлению отличий в предметах. Главное назначение слухового органа Аристотель видел в умственном развитии человека, так как именно он обеспечивает восприятие речи. По мнению великого философа, человек слышит с помощью определенного количества воздуха, который находится в ушах, а потому признаком возможности слухового восприятия служит наличие постоянного шума в ушах. Аристотель считал, что лишь человеческий организм обладает аппаратом, приспособленным для овладения звукопроизношением. Большинство животных имеют язык, непригодный для речи, малоподвижный и твердый. Такой подход к оценке роли речи и слухового восприятия позволил Аристотелю высказать мысль о том, что тот, кто родился глухим, потом становится и немым: издает «голос», но не имеет речи. Обратив внимание на глухонемых, Аристотель впервые обозначил проблему, предположив, что немота - результат врожденной глухоты, и подчеркнув ее отрицательное влияние на умственное развитие и познавательные возможности человека.

В средневековой европейской философии нарушения слуха воспринимались через воззрения христианского вероисповедания и догматики, в которых утверждалось, что глухонемые - это люди, отверженные Богом. Однако с развитием научных знаний по физиологии и психологии в эпоху Нового времени стало возможным определение роли органов чувств в познании человеком окружающей действительности. Особое влияние на развитие сурдопедагогики философские идеи оказали в период формирования ее педагогических систем, так как составили научный фундамент для их обоснования.

Так, идеи французских философов определили общенаучные положения «мимического метода» обучения глухонемых. Классическая немецкая философия (И. Кант, Б. Бауэр и др.) легла в основу концепции «чистого устного метода». Идеи А. Н. Радищева стали основополагающими для отечественной сурдопедагогики.

В общефилософских идеях находили отражение первые попытки осмыслить место человека со слуховым дефектом в мире, а также раскрыть реальные перспективы его развития.

Современная сурдопедагогика признает, что философия обеспечивает синтез научных знаний о человеке, раскрывает всеобщие законы, универсальные принципы, применимые к любой области научных знаний и используемые исходя из специфики гуманитарного познания.

для сурдопедагогики значимы идеи *гносеологии*, раскрывающие механизмы познавательной деятельности, анализирующие структуру человеческого развития в неразрывном единстве и взаимодействии чувственного и рационального мышления на основе зависимости чувственного познания от непосредственной практической деятельности, с учетом универсального значения языка в познании окружающего мира. для выявления возможностей развития человека с нарушенным слухом в образовательной среде существенную роль играет понимание особенностей чувственного и рационального познания. Рассмотрим их.

Познавательные способности человека связаны, прежде всего, с органами чувств. Человеческий организм обладает экстерорецептивной системой, направленной на внешнюю среду (зрение, слух и др.), проприоцептивной (положение тела в пространстве) и интерорецептивной (сигнализирующей о внутреннем физиологическом состоянии организма) системами. Все эти способности взаимосвязаны и заключены в органах чувств человека. Они служат единственным каналом, который непосредственно соединяет человека с внешним миром, обеспечивая тот минимум информации, который необходим для познания объектов. Без них человек не способен ни к познанию, ни к мышлению. Потеря части органов чувств, в том числе и слуха, осложняет познание, но не перекрывает его возможности.

Развитие органов чувств человека - результат, с одной стороны, эволюции, с другой - социального развития. С физиологической точки зрения органы человека несовершенны. Они сформировались в процессе естественного отбора как следствие приспособления организма к условиям внешней среды.

Существуют три формы чувственного познания - ощущения, восприятия, представления, - и осуществляются они с помощью органов чувств. По числу последних различают пять чувственных модальностей: зрительные, звуковые, осязательные (тактильные), вкусовые и обонятельные. Для человека важнейшей является зрительная модальность: через нее поступает свыше 80 % чувственной информации. Однако наиболее часто используемый в повседневной жизни слуховой анализатор принимает на себя до 45 % от общего времени чувственных восприятий в течение суток.

Теория рационального познания признает, что объективный мир воздействует на сознание человека специфическим способом. Результатом этого воздействия являются образы сознания, которые представляют собой снимки, копии реальных вещей. Они объективны по своему содержанию и воспроизводят

особенности воспринимаемого объекта. Наиболее полно и адекватно рациональное познание выражено в мышлении, обобщенно и опосредованно отражающем действительность и на основе чувственных данных обеспечивающем раскрытие закономерных связей и их выражение в системе абстракций (понятий, категорий и др.). Человеческое мышление органически связано с речью, а его результаты фиксируются в языке.

Особое место в сурдопедагогике занимают идеи *философской антропологии*, многие положения которой имеют важное значение для понимания общих проблем развития людей с нарушенным слухом, для определения целей их специального образования. Среди них выделим следующие:

- о социально-деятельностной сущности человека, означающие, что вне деятельности, вне социальных отношений и общения как формы их реализации человек не может реализоваться как личность;

- о сущности каждого отдельно взятого человека как обобщенной характеристике всего человеческого рода и об индивидуальной значимости его существования;

- о человеке как единстве биологического, социального и психического начал;

- о его развитии как процессе, обусловленном природными задатками, социальной средой и внутренним «Я» (волей, стремлениями, интересами и т.д.); - о человеке как индивиде, рассматриваемом в качестве единичного представителя человеческого рода;

- о личности как социальной индивидуальности человека, включающей совокупность характерных для него социальных качеств, определяющих его самобытность;

- об отрицательном влиянии на развитие индивида лишения его общения, известной свободы действий и возможности самостоятельного выбора деятельности;

- о единстве тела, души и духа с выделением ведущей роли воспитания и образования в формировании и развитии этого единства.

для того чтобы генетически заложенные задатки, родовая человеческая сущность превратились в действительность, их необходимо раскрыть, «вытащить» из глубины природы человека. Достигается это в значительной мере при условии востребованности человеческих качеств со стороны общества и бытия в целом.

Современная сурдопедагогика основывается на методологической интерпретации проблем онтологии, согласно которой бытийные основания человека как личности признаются завершающей стадией саморазвития индивида. Несмотря на дискуссионный характер этих философских воззрений, специфика человеческого бытия состоит в том, что люди способны влиять на мир и на самих себя. При всем многообразии факторов, обуславливающих развитие личности, приоритетное значение принадлежит образованию, которое обнаруживает себя во всех бытийных основаниях и через них формирует

личность. Западные мыслители (В.Франкл, 1990; К.Ясперс, 1990; Х.Ортега-и-Гассет, 1992; М.Хайдеггер, 1993; К. Юнг, 1998) отмечают, что гармония онто́са (бытия мира, общества, человека) - логическое следствие стимулирования развития индивида. Деформация сознания и психики, душевного, биологического и природного мира человека происходит в случае неудовлетворенности своей жизнью. Один из путей устранения таких проблем - удовлетворение потребностей познания и становление личности, что делает возможным комплексное, целостное ее развитие. В связи с этим в сурдопедагогике, как и в любой науке, связанной с проблемами обучения и воспитания, особое место отводится трактовке идей *философии образования*, которые позволяют понять значение и роль специального образования людей, имеющих нарушения слуха, в структуре их бытия.

Следуя современным подходам, можно выделить наиболее значимые аспекты этой философии.

Первый из них вытекает из природы человека как существа социального, для которого образование, с одной стороны, представляет способ бытия, а с другой - отражает систему человеческих взаимоотношений, посредством которых формируется способность каждого быть общественным существом. Следовательно, образование, как и бытие, личностно, социально.

Второй основывается на анализе бытия личности со всем ее духовным своеобразием и особенностями психической деятельности, складывающегося в условиях образовательной среды.

В соответствии с этим образование как один из способов освоения мира может быть консервативным, статичным и динамичным; постоянно обновляющимся. Независимо от его характера лишь в случае обеспечения развития индивидуальности обучаемого оно становится и условием совершенствования образования в обществе. Именно поэтому специальное образование незрячих людей должно быть организовано с установкой на уникальность каждого обучаемого. Такая возможность может быть реализована на основе признания культурного плюрализма. Эти философские идеи, значимые для сурдопедагогике, отражены в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского'. (1 См.: *Выготский Л.С. ОСНОВЫ дефектологии* // Собр. соч.: В 6 т. - М., 1983. Т. 5.)

Они предполагают:

- выделение значения социальной сущности в феномене глухоты человека при учете биологических факторов;
- утверждение важной роли речи и общения в развитии ребенка, его высших психических функций и включение жестовой речи наряду со словесной в систему речевой деятельности глухих детей;
- признание того, что словесно-жестовое двуязычие - «неизбежный и наиболее плодотворный путь речевого развития и воспитания» глухого ребенка;
- понимание эффективности использования «множественности путей

речевого развития» глухих детей, дифференцированного подхода к их воспитанию, в том числе необходимости изучения возможностей «коллективного сотрудничества» со слышащими детьми.

Признание сурдопедагогикой обозначенных принципиальных позиций исключает субъективизм и волюнтаризм в обучении и воспитании, в разработке методик и принятии педагогических инноваций.

Трактовка закономерностей образования с точки зрения онтологического подхода предопределяет внутреннюю, существенную и устойчивую связь явлений, обуславливающую их упорядоченное изменение. К значимым для сурдопедагогики закономерностям следует отнести следующие.

Закон всеобщности образовательной формы развития, согласно которому образование представляет собой не только индивидуальную, общественную, но и всеобщую онтологическую форму

развития и трактуется не как привычное обучение и воспитание, не как просвещение или педагогическая поддержка, а как создание, творение личности по определенному образу.

Закон объективности и целостности образования, который обусловлен объективностью онтологических процессов.

Закон реализации в образовании всей полноты заложенных в человеке возможностей (качеств, свойств, способностей), что одновременно является и следствием, и условием гармонии его бытия.

Основополагающая для сурдопедагогики трактовка учения о языке, сознании и общении в рамках общефилософских проблем позволяет выделить ведущие методологические ориентиры в обучении людей с нарушенным слухом. Диалектическое понимание сущности языка, положения теории отражения, раскрывающие его материальную природу, лежат в основе рассмотрения его как одной из форм движущейся материи, которая усваивается через органы ощущения, а не дается человеку в готовом виде. Опираясь на это положение, сурдопедагогика обеспечивает материалистический подход к обучению языку, учитывающий его физические субстанции, а также объективные возможности использования не только слухового (нарушенного), но и других анализаторов для восприятия и продуцирования речи.

Для теории и практики сурдопедагогики важны положения *философии языка*, согласно которым ставится вопрос не о бытии и о мышлении как таковых, а о том, насколько адекватно может человек выразить то, что мыслит как бытие. Э. Кассирер (1998) утверждает, что человек по существу характеризуется своей уникальной способностью использовать «символические формы» языка в качестве средств фиксации и структурирования своего опыта. Однако язык не может рассматриваться лишь как копия вещей, он представляет собой ведущее условие для овладения понятиями о предметах.

Объективность научных исследований возможна лишь *на основе ведущих общенаучных подходов*. Опора на них обеспечивает сохранение внутреннего единства и связи между предметными областями науки, в нашем случае -

сурдопедагогики.

Исторический подход помогает рассматривать предмет сурдопедагогики в его развитии, самодвижении, изменении и предполагает изучение возникновения специального образования и практики воспитания, обучения, социализации людей с нарушенным слухом на основе анализа историко-педагогического процесса. При этом он служит основой для определения и объяснения переходов от одних этапов развития истории сурдопедагогики к другим, обеспечивая тем самым предвидение будущих перспектив ее становления.

Логический подход предусматривает всестороннее объективное изучение предмета. Общенаучный логический подход, которым руководствуются при проведении исследований в сурдопедагогике, - диалектический. Его основные характеристики: рассмотрение предмета и объекта изучения как развивающихся и изменяющихся^{ся}; анализ феноменов сурдопедагогики в их взаимосвязях и во взаимодействии с другими явлениями; отслеживание постепенного развития изучаемого объекта, выявление перехода количественных изменений в качественные и др. Вместе с тем в ней находят применение логические методы установления причин явлений и вытекающих из них следствий (методы сходства и различия, соединительный метод сходства и различия, метод сопутствующих изменений). Проводя исследования, ученые продвигаются от обнаружения причин к их следствиям. Так, при определении форм организации образовательной среды для детей со слуховым дефектом исходят из особенностей нарушенного развития, учитывая при этом структуру дефекта. Объективность исследований подтверждается их конкретностью, требующей при изучении ее феноменов опоры на четкое определение цели и задач исследования, ориентированных на выделение особенностей обучения, воспитания, оказания педагогической помощи неслышащим людям.

Кроме того, логический подход обуславливает необходимость фиксации результатов исследования в логических формах, таких, как понятия, суждения и умозаключения. В системе методов теоретического исследования большое место занимают индуктивные и дедуктивные способы построения умозаключений, с помощью которых логически обобщаются эмпирические данные и выводятся логические следствия. Основой интеграции научных знаний служит *системный* подход, при котором сурдопедагогика сохраняет свою самостоятельность и специфичность, а ее факты, понятия и теории объединяются вокруг общего основания - системной характеристики ее предмета.

Особенности системного подхода были разработаны В. и. Блаубергом (1969), э. г. Юдиным (1978) и другими. Его основными чертами являются: рассмотрение объекта изучения как определенной целостности, системы; выделение в системе некоего множества составляющих элементов; установление способа связей между ними; выявление взаимосвязей и взаимозависимостей между составными частями системы.

В отечественной сурдопедагогике системный подход впервые был использован

А. И. Дьячковым (1961), который обобщил опыт формирования педагогических систем на основе характеристики Этапов становления науки. Этот подход лежит в основе всех фундаментальных исследований, выполненных под влиянием идей реформаторской педагогики - коммуникативно-деятельностной системы обучения языку глухих детей (Л. М. Быкова, А. Г. Зикеев, С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, Е. П. Кузьмичева, Т. В. Нестерович, Л. П. Носкова); системы обучения языку слабослышащих детей (Р. М. Боскис, А. Г. Зикеев, К. В. Комаров, К. Г. Коровин, М. И. Никитина, Л. В. Никулина, В. А. Синяк); интенсификации процесса обучения школьников, имеющих нарушения слуха (А. Г. Зикеев, Т. С. Зыкова, К. В. Комаров, К. Г. Коровин, Е. П. Кузьмичева); определения особенностей профессионального обучения глухих (А. П. Гозова, В. В. Засенко, А. М. Масюнин, Г. Н. Пенин, И. В. Цукерман); коррекционного обучения дошкольников со слуховым дефектом (Г. Л. Выгодская, Б. Д. Корсунская, Э. И. Леонгард, Л. П. Носкова, А. Д. Салахова, Г. В. Трофимова, Н. Д. Шматко) выявления возможностей и особенностей оказания коррекционно-педагогической помощи детям с нарушенным слухом (И. Г. Багрова, Н. Ю. Донская, С. А. Зыков, Е. П. Кузьмичева, Л. П. Назарова, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина, Л. И. Тигранова и др.). Он также получил реализацию в научных работах последних десятилетий (Л. А. Головчиц, Е. Л. Гончарова, Г. Л. Зайцева, Т. С. Зыкова, О. И. Кукушкина, Н. М. Назарова, Т. В. Пелымская, Г. Н. Пенин, Е. Г. Речицкая, Н. И. Шелгунова, Н. Д. Шматко, Е. З. Яхнина и др.).

Структурно-функциональный подход позволяет рассматривать феноменологическое целое - сурдопедагогику - с позиции ее структуры, где представлены функционально самостоятельные предметные области на основе их объединения в общий для каждой из них предмет науки. Вместе с тем в этих предметных областях выделяются собственные задачи, содействующие достижению общей для всех цели - обеспечения людям, имеющим нарушения слуха, возможности максимальной самостоятельности и независимости в жизни. Данный подход содействует раскрытию механизмов внутреннего функционирования сурдопедагогики как системы научного знания.

Синергетический подход отражает новый стиль научного мышления. Термин образован от греческого выражения *synergia*, что означает *сотрудничество, согласованное действие, соучастие*. В его основе - идеи целостности мира и научных знаний о нем, признание общности закономерностей развития объектов и систем материальной и духовной организации, что проявляется в образовании их структур как единого целого через согласованное взаимодействие частей. Возникающая при этом самоорганизация объектов происходит благодаря глубинной взаимосвязи хаоса и порядка (случайности и необходимости), нелинейности развития (многовариантности и необратимости), а также коэволюционности, понимаемой как совместная взаимовыгодная эволюция, приводящая к формированию нового.

Опора на этот подход позволяет говорить о сурдопедагогике как о самоорганизующейся системе, что обусловлено межсистемными и

внутрисистемными связями научных знаний, а также развитием ее предметных областей. Разработка проблем научного знания обеспечивает достижение практических задач - социальной адаптации и реабилитации человека, имеющего нарушения слуха, благодаря развитию его способности к коммуникации и деятельности.

Реализация рассмотренных научных подходов расширяет теоретико-методологические возможности сурдопедагогики, стимулируя углубление исследований в этой области.

Сурдопедагогика при изучении ее предмета опирается на *естественно-научные методы* (эксперимент, математические методы) и методы гуманитарных наук, где явления исследуются главным образом со стороны качества, а не количества и анализ единичного, индивидуального базируется на выявлении общего, закономерного, ибо природа теоретических обобщений обладает определенными особенностями и связана с включенностью в них ценностных компонентов и личностных модальностей.

Частно-научный уровень методологии предусматривает опору на каждом этапе исследований на эмпирические и теоретические методы, которые взаимосвязаны между собой, а граница между ними условна и подвижна. Сурдопедагогика располагает системой конкретных исследовательских методов, которые используются с учетом специфики предмета самой науки и изучаемых явлений. Остановимся на их характеристике.

Эмпирические методы исследования включают методы изучения и обобщения опыта специального образования людей, имеющих нарушения слуха, и достижений сурдопедагогов. Такое изучение и обобщение ведется в двух гтаНах. Прежде всего как составная часть любого педагогического исследования, предоставляющая сведения о реально сложившейся практике обучения и воспитания детей со слуховым дефектом, и вместе с тем как особый вид исследования для обобщения и распространения передового опыта воспитания, обучения, абилитационной, коррекционно-педагогической и реабилитационно -восстановительной помощи детям и взрослым, имеющим нарушения слуха. Полученные при этом данные могут служить базой для разработки научно обоснованных практических рекомендаций по дальнейшему совершенствованию образовательно- воспитательного процесса.

Изучение педагогического опыта осуществляется на основе наблюдений, опроса (анкетирование, беседа), анализа документов.

Метод наблюдения отражает непосредственно фиксируемое восприятие исследуемых явлений, процессов и объектов. В сурдопедагогике используют несколько видов наблюдения. Оно может быть:

- основным, когда является единственным способом сбора информации;
- вспомогательным, когда результаты наблюдения дополняют и: разъясняют данные, полученные другими способами;
- включенным, когда исследователю отводится роль члена наблюдаемой

группы, активного участника изучаемого процесса или события, или невключенным, где он выполняет лишь функции наблюдателя;

- открытым, когда наблюдаемые знают, что они являются объектом наблюдения, или скрытым, когда они не подозревают о том, что находятся под наблюдением исследователя.

В ходе наблюдений собирается достоверный, документально фиксируемый (в виде, например, описания методики проведения уроков, внеклассных занятий и других учебных ситуаций) фактический материал. В настоящее время используются современные приемы регистрации, такие, как магнитофонная запись, фото- и видеосъемки. Из-за трудностей установления речевых контактов с испытуемыми наблюдение может занимать ведущее место при изучении особенностей поведения, эмоциональных и речевых реакций глухих детей раннего и дошкольного возрастов, не получавших специальной педагогической помощи.

Опросные методы отличаются универсальностью и простотой проведения. Вместе с тем они требуют тщательной подготовки организации речевого общения, а также выбора применяемых при этом специфических средств, необходимость которых определяется уровнем владения неслышащими людьми лексическим и грамматическим строем языка, развитием монологической устной речи.

Наиболее часто используются такие разновидности опросных методов, как беседа, анкетирование, интервьюирование.

Беседа строится на диалоге исследователя с испытуемым по заранее разработанной программе, предусматривающей получение требуемых сведений. Собеседниками могут быть как неслышащие люди, так и их родители и сурдопедагоги. Эффективность беседы зависит от создания естественной психологической обстановки, от умения исследователя правильно сформулировать вопросы и следовать составленному плану. При этом важно учитывать особенности понимания людьми, имеющими нарушения слуха, обращенной к ним речи, уровень развития их собственной речи, как устной, так и письменной, доступность смыслового оформления вопросов. Для достижения контакта с этой группой испытуемых возможна опора на специфические средства общения, включая жестовую речь.

Разновидностью беседы является интервьюирование, которое, как правило, применяется на ранних стадиях исследования с целью выделения рабочих гипотез.

Анкетирование - наиболее популярный опросный метод сбора первичных данных об изучаемых явлениях, процессах, объектах. Его результативность зависит от того, насколько правильно составлена анкета, от формулировок вопросов и вариантов возможных ответов, соблюдения определенного порядка в их предъявлении и др. Чаще всего анкета представляет собой вопросник, содержание которого и способы ответа на вопросы заранее планируются исследователем. Виды используемых вопросов весьма разнообразны - прямые

вопросы, касающиеся сути проблемы; косвенные, не требующие прямого выявления данных по теме; личные, связанные с особенностями, свойственными опрашиваемому (с чертами характера, типичными реакциями, значимыми ценностями, установками и т.д.); открытые, предполагающие свободу и естественность высказываний испытуемых; закрытые, ориентированные на выбор ответа (одного или нескольких) из предлагаемых вариантов; и, наконец, комбинированные, позволяющие либо выбрать вариант ответа из предложенных, либо дать собственный ответ. В работе с детьми, имеющими нарушения слуха, целесообразно использовать закрытые вопросы анкеты, так как наличие продуманных исследователем вариантов ответов устраняет трудности самостоятельного построения речевого высказывания.

Метод анализа документов (контент-анализ) предполагает, что педагогическая и научно-исследовательская деятельности, связанные с образованием, требуют знания и учета многочисленных документов и фактов, отражающих содержание и своеобразие учебного процесса (программ, планов и методических разработок, контрольных и текущих работ учащихся, характеристик, личных дел, медицинских карт, классных журналов, протоколов собраний и т.д.). Систематизированная фиксация единиц содержания в исследуемом материале основывается на методе контент-анализа. Он применяется как основной метод, направленный на выделение наиболее значимой информации об изучаемом явлении, как параллельный, включенный в комплекс других методов, и как вспомогательный при сопоставлении выявленных в исследовании данных.

К эмпирическим методам относится также педагогический эксперимент, с помощью которого в контролируемых и управляемых условиях изучаются педагогические процессы, явления или объекты. При этом исследователь целенаправленно вызывает, изменяет и повторяет изучаемое явление, активно вмешивается в его течение, сознательно создавая и варьируя условия, моделируя свою совместную деятельность с испытуемыми. Главная цель эксперимента - практическая проверка научных предположений, более глубокое (по сравнению, например, с наблюдением), детальное изучение особенностей образовательного процесса. В исследовании могут быть использованы разные виды эксперимента. В зависимости от условий проведения выделяются:

- естественный эксперимент, предусматривающий изучение педагогического процесса, явления или объекта в контролируемых условиях естественной среды (на уроке, во внеурочное время, в беседе и т.д.);
- лабораторный эксперимент, проводимый в лабораторных условиях с использованием приборов, фиксирующих и измеряющих действия испытуемого по инструкции экспериментатора (при этом испытуемый может не знать, что конкретно исследуется).

В зависимости от задач исследования эксперимент может быть: - констатирующим, служащим основой предварительного сбора материала об изучаемых педагогических явлениях, объектах, качествах испытуемых. Так, с

помощью данного метода можно выявить особенности педагогического опыта сурдопедагогов; установить реальное состояние сформированных знаний, умений и навыков у школьников и спрогнозировать оказание им необходимой педагогической помощи; определить влияние применяемых методов обучения на развитие познавательной активности учащихся и др.;

- формирующим, представляющим собой способ специального воздействия на сложившийся опыт обучения, воспитания, абилитационной, коррекционно-педагогической и реабилитационной помощи, в результате которого меняются качества субъекта;

- контрольным, используемым для проверки и оценки тех изменений, которые произошли в ходе выполнения задач исследовательской программы.

В сурдопедагогике при организации педагогического эксперимента важно обеспечить понимание испытуемыми речевой инструкции, адекватное выполнение которой зависит от продуманности ее содержания и доступности языковых средств. Для объяснения часто используются показ, наглядность, в случае непонимания возможно обращение к специфическим средствам общения. Кроме того, надо добиться фиксации внимания обследуемого на лице говорящего, продумать вариативные способы сенсорного восприятия речи, включая учет удаленности губ говорящего от собеседника. При проведении формирующего эксперимента важна опора на поэтапную, дозируемую педагогическую помощь.

Неотъемлемую часть эмпирических методов исследования составляют психодиагностические тесты. Так, информация об особенностях учебной деятельности может быть дополнена результатами психодиагностического обследования неслышащих школьников. При этом сурдопедагог-исследователь выступает в новой для него роли - пользователя психодиагностическими методиками. Такие обследования целесообразно проводить совместно со специалистом-психологом, особенно на этапе интерпретации полученных результатов. При условии тщательной подготовки процедуры тестирования не исключено самостоятельное проведение педагогом тестового обследования.

В сурдопедагогике используется ряд *инструментальных методов аудиологии*, среди них - исследования слуха с помощью тональной и речевой аудиометрий.

Теоретические методы исследования обеспечивают объективную интерпретацию собранной информации. Любое педагогическое явление или факт рассматривается сквозь призму его отношения к общим результатам исследования, и в каждом из них могут быть выделены и рассмотрены отдельные его стороны, признаки, свойства. Достигается это в процессе теоретического анализа, позволяющего разобраться в многообразной сложности педагогических явлений. Всесторонний теоретический анализ дает возможность обнаружить связь и взаимодействие отдельных сторон изучаемого педагогического явления. При этом научный анализ всегда связан с синтезом, что помогает исследователю разобраться в накопленных фактах, проникнуть в

сущность наблюдаемых явлений, отделить существенное от несущественного и второстепенного. Рассматривая отдельные факты, группируя и систематизируя их, исследователь выявляет их особенности и устанавливает общие закономерности и правила.

Теоретический уровень исследования определяется его структурными компонентами, такими, как проблема, гипотеза и теория.

Математические методы исследования используются при оценке результатов исследований. В сурдопедагогике широко применяются методы математической статистики. Как правило, они используются на этапе обработки информации, помогают точно оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, позволяют выявлять количественные зависимости между изучаемыми явлениями. При анализе и математической обработке данных применяются такие статистические методики, как определение средних величин полученных показателей, установление ранговой корреляции между рядами данных, коэффициента вариации и др.

Таким образом, состав методов исследования в сурдопедагогике достаточно разнообразен, и каждый исследователь должен подходить к их применению с учетом обоснованного выбора направления научного поиска, творческого соответствия теме, задачам и предмету исследования.

2.2. Лингвистические и психолингвистические основы

Раскрытие сущности языковых явлений и закономерностей, Функций и структуры языка и направлений его развития для сурдо-едагогики имеет особое значение. Язык — это исторически слоившаяся система звуковых, словесных, грамматических средств, ьективирующих работу мышления и служащих основой обще-Дим И Взаимопонимания людей. Именно поэтому язык — необхо-^{0e} Условие функционирования и совершенствования мышле-

ния, существования и развития общества, а его знание — это одно из важнейших условий познания и становления человека как общественного существа. Возникающее у ребенка из-за стойкой потери слуха нарушение формирования речи затрудняет его взаимодействие с окружающим миром, тормозит процесс его социальной адаптации.

В сурдопедагогике термин «язык» определяется на основе ело- 1 жившихся научных подходов, которые отличаются объектом исследования и способом анализа. Ведущие среди них — лингвистический и семиотический.

При лингвистическом подходе язык рассматривается как системно-структурное образование, которому присущи такие признаки, как целостность, наличие элементов (единиц), а также существование связей и отношений между ними. Изучение языка основывается на процедурах стратифицирования (от лат. *stratum* — слой), т. е. «расслаивания», расчленения на подсистемы все меньших рангов. Каждая из них характеризуется присущим ей набором однородных единиц, находящихся между собой в определенных связях и отношениях. К числу главных единиц относятся фонема, морфема, слово и предложение — представлены в порядке возрастающей степени сложности. В действительности вычленение единиц и уяснение их статуса осуществляются в противоположном порядке: в направлении от более сложных единиц к более простым.

Подсистемы языка, представленные наборами фонем, морфем, слов и предложений, принято называть языковыми ярусами (уровнями языка). В языке выделяют фонетико-фонологический, морфологический, лексический, синтаксический ярусы (уровни). Каждый из них являет собой закономерно организованную часть общей системы и характеризуется взаимосвязанным множеством структурно-функциональных (инвариантных) единиц — фонем, морфем, слов, типов предложений, словообразовательных моделей и т.д. Наряду с этим важным их свойством служит вариативность, т. е. представленность в процессе функционирования разнообразием вариантных форм. Проблема «вариант — инвариант» — одна из значимых для лингвистического подхода.

Система языка не сводится к сумме составляющих ее элементов. Для ее характеристики важны связи и отношения между единицами языка. «Трактовать язык как систему — значит анализировать его структуру»¹, т.е. отношения между элементами (единицами). Существуют два типа таких отношений, присущих каждому ярусу языка: синтагматические — отношения сочетаемости одноуровневых единиц в речевой цепи и парадигматические — отношения противопоставления (оппозитивные) и функционального

ждества элементов в системе языка (эквивалентностные). Линг-^{То}етический подход ограничивает объект исследования естественным языком, анализируя его в собственном смысле слова как язык буквой, язык слов.

Среди проблем лингвистики, психо- и нейролингвистики, важных с точки зрения сурдопедагогики, можно выделить следующие.

1 *Соотношение лингвистических и психолингвистических единиц.*
В лингвистических учениях (Л.В.Щерба, 1965; Л.А.Потебня, 1999; А.И.Пешковский, 2001) язык рассматривается как целостное системное образование. При определении понятия «система языка» признается существование разных структур языка и лингвистических единиц, определяющих каждую из них, — фонем, морфем, слов, словосочетаний, простых и сложных предложений, текстов. Составляя сложное диалектическое единство, язык представляет собой систему знаков, а речь — процесс их использования. Язык существует и реализуется через речь. Лингвисты считают, что следует говорить как о неоднородности, так и о взаимосвязи входящих в общее понятие языка компонентов, рассматривая языковую систему и языковой материал как разные аспекты, отражающие опыт речевой деятельности (Л.В.Щерба, 1974). Следовательно, языковой материал может быть представлен как набор языковых знаков разного уровня. Его особенность предопределяется тем, что он принадлежит, с одной стороны, языковой системе, с другой — речи и подлежит усвоению в процессе ее формирования.

Психо- и нейролингвистические исследования указывают подходы к изучению речи в соответствии с представлениями о структуре речевой деятельности и путях ее формирования в норме и при различных нарушениях развития. По мнению ученых (А. А. Леонтьев, 1969; Р.М.Фрумкин, 1971; А.А.Залевская, 1990; Л.А.Пиот-ровская, 1999; и др.), в рамках общего понятия речевой деятельности выделяются речепорождение и речевосприятие. А. А. Леонтьев считает, что восприятие речи — это расшифровка языковой формы в мыслительное содержание, включая «настройку» слухового канала восприятия.

Сурдопедагогика опирается на следующие положения.
• Речь представляет собой сложную форму психической деятельности человека, социальную по происхождению и системную по строению, назначением которой является общение между людьми. В работе «Мышление и речь» Л.С.Выготский подчеркивал, что «речь для других возникает путем дифференциации изначально социальной функции речи...»¹. Основные функции общения —

¹ *Выготский Л. С.* Проблемы общей психологии // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 2. — С. 320.

коммуникативная (установление контактов между людьми), обмен информацией и выработка единой стратегии взаимодействия в совместной деятельности (познавательно-деятельностный аспект), восприятие и понимание другой личности (межличностное взаимодействие и воздействие). При этом коммуникативный аспект общения рассматривается как ведущий.

- Речевая деятельность — неотъемлемая часть самых многообразных видов деятельности людей, и поэтому на ее основе возможно решение разносторонних задач — коммуникативных, познавательных, трудовых и др.

- Речь неразрывно связана с мышлением. Составные ее элементы соотносятся с логико-мыслительными единицами: слово соответствует понятию, предложение — суждению, в тексте-дискурсе выражается замысел автора, последовательность его мыслей. Следовательно, процесс развития речи неразрывно связан с развитием мышления и обеспечивает формулирование мысли посредством языка.

Как особый вид деятельности речь подчиняется общим закономерностям деятельности и проходит четыре фазы. Первая — возникновение речевой потребности: сказать что-либо кому-либо с какой-либо целью. На значимость этой фазы указывал еще Л. С. Выготский, отмечая, что лишь при возникновении потребности в общечеловеческой речи может появиться и сама речь¹. Вторая — ориентировка говорящего в условиях общения, в речевой ситуации. Третья — реализация деятельности в конкретных действиях и операциях в соответствии с ситуацией общения при соблюдении правильности, точности и выразительности речи. Наконец, четвертая — фаза контроля и оценки соответствия того, что сказано, и того, что предполагалось сказать (осуществляется в процессе порождения речи и после речевого акта).

Обучение детей со слуховой недостаточностью языку предполагает выбор и использование разных стратегий овладения речью.

2. Необходимость учета основных этапов и характеристик речевого онтогенетического развития.

Ребенок усваивает язык как некую внешнюю форму, в постепенном и последовательном приближении к которой (в меру его психофизиологических возможностей на каждом этапе) и заключается смысл формирования детской речи. При овладении речью ребенок ориентируется на сложившиеся систему и норму, а в самом речевом процессе контролирует ее понимание, информативность, выразительность и коммуникативность (А.А. Леонтьев, 1974).

Как подтверждают работы М.И.Лисиной (1986), А. Н.Гвоздева (1999), С.Н.Цейтлин (2000) и других, слышащий ребенок усваивает устную речь на основе общения с окружающими в связи с различными видами практической деятельности. Ф. Ф. Рау отмечает (1973), что слуховое восприятие речи в общении представляет собой один из компонентов двуединого акта речевой коммуникации. Устная речь ребенка формируется в процессе речевого общения на основе контроля со стороны слухового восприятия за звукопроизношением. Вместе с тем для овладения устной речью важна также деятельность речедвигательного анализатора, с помощью которого вырабатывается комплекс речевых движений, необходимых для воспроизведения звуков. Именно сочетание деятельности этих анализаторов предопределяет сначала восприятие обращенной речи, затем переход к подражанию речевым образцам и, наконец, к порождению собственной речи. Практика речевого общения обеспечивает слышащему ребенку как восприятие, так и порождение речи. Первое ложится в основу формирования представлений о системе фонем родного языка, второе — порождение собственной речи — обеспечивает их дифференциацию.

На основе слухового восприятия ребенок усваивает произносительные умения и навыки, овладевает артикуляционными позициями, которые соответствуют нормальному акустическому эффекту. Эти позиции сохраняются в его памяти и воспроизводятся по мере необходимости (Ф.Ф.Рау, 1981).

Установлено, что всякая деятельность вначале формируется во внешнем плане, после чего постепенно происходит ее интериоризация (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия). Из этого положения следует, что внешняя (для других) речь возникает раньше внутренней (для себя), что усвоенный в общении язык первоначально служит для коммуникации и лишь в последующем становится орудием мышления.

Ученые выделяют три основные ступени речевого развития ребенка: первая — однословное предложение (к концу 1 -го года жизни); вторая — неоформленное многословное предложение, появление отдельных слов, которые присоединяются без флексий (к середине 2-го года); третья — оформленное многословное предложение с относительно сложным синтаксическим составом, но многочисленными смещениями грамматических морфем (3-й год). В 4 года становление устной речи ребенка в основном завершается: уменьшается ее грамматическое своеобразие, вариативнее становятся синтаксические конструкции, увеличивается объем словаря. Перечисленные особенности обусловлены характером мыслительной деятельности детей и развитием мыслительных операций, из которых ведущей является обобщение.

Среди слов, которыми овладевает ребенок, наибольшую информативную ценность имеют существительные и глаголы, так

¹ См.: *Выготский Л. С.* Проблемы общей психологии // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. - Т. 2.

как они составляют семантический каркас предложения. В онтогенезе эти слова появляются одними из первых и в норме, и при нарушенном развитии.

Формирование у ребенка связной речи и усвоение им грамматического строя языка основываются на овладении устной речью и на определяющих ее взаимосвязанных процессах — совершенствовании восприятия звуков (их фонематического анализа и синтеза) и становлении произношения.

3. *Соотношение системы языка и языковой способности.*

Согласно этому положению отечественной психолингвистики, языковая способность рассматривается как социальное образование, формирующееся в процессе деятельности и общения. А. Р. Лурия утверждает (1975), что эта способность закладывается у ребенка в раннем возрасте в ходе овладения предметной деятельностью и развивается при условии применения языка. Определяющая закономерность развития речи — формирование грамматических и семантических обобщений и на их основе языковой способности как иерархически организованной системы элементов языка и правил их функционального использования. Компоненты языковой способности — фонетический, лексический, грамматический, семантический — соответствуют уровням языка, но вместе с тем не идентичны им, так как являются результатом отражения и обобщения единиц языка и правил их функционирования.

4. *Необходимость определения фонетических, акустических и артикуляторных характеристик устной речи.*

Их знание и учет позволяют выявить возможности формирования и развития этой формы словесной речи у людей со слуховой недостаточностью. Устная речь, речь звучащая, произносимая и слышимая, рассчитана на слуховое восприятие. Она характеризуется такими показателями, как правильность произношения звуков и звукосочетаний, громкость, темп, паузы, ритмико-интонационные особенности, эмоциональная окраска. Основные компоненты фонетической системы русского языка — фонемы, словесное ударение и интонация. Так, определенное сочетание фонем в составе слова служит ориентиром для опознавания и различения слов. Их фонетическая структура санкционирована фонологической системой русского языка, в результате чего обеспечивается сохранение постоянства звукового состава слова и возможность его узнавания и правильного понимания при слуховом восприятии. Поэтому даже вариативность произношения слова (фразы) не нарушает взаимопонимания в процессе общения в случае сохранения признаков фонетической структуры, совокупность которых и позволяет распознавать на слух слова как значимые единицы сообщения.

Словесное ударение также является одним из факторов, объединяющих фонетическую структуру слов, и играет важную роль

в опознавании речи. На уровне слова задается общая его ритмическая структура, обеспечивающая опознавание, произношение и запоминание. Ритм определяется количеством слогов и соотношением ударного слога с безударными. В реальном процессе восприятия речи ребенок опирается не на один какой-то фонетический признак, а пользуется всей совокупностью возможных признаков, включая смысл фразы, ситуацию общения, мимику лица и даже зрительное восприятие видимых артикуляционных движений. Ведущими для распознавания слов служат именно фонетические признаки. Поэтому, для того чтобы система работы по обучению детей устной речи была целенаправленной и обеспечивала достаточную ясность их произношения, надо знать, *какие* фонетические компоненты устной речи способствуют ее узнаванию. Для того чтобы устная речь являлась полноценным средством общения, необходимо соответствие ее физических признаков общепринятым нормам. Среди ведущих акустических (звуковых) ее характеристик можно выделить акустический спектр, свойственный определенному звуку, — интенсивность и длительность звучания. Наконец, артикуляционная характеристика устной речи обуславливает особенности работы речевых органов при произнесении звуков. Правильное понимание всех этих аспектов чрезвычайно важно для определения задач, содержания, методов и приемов работы по обучению детей с нарушениями слуха произносительной стороне речи.

Особое значение имеет лингвистическое обоснование особенностей *жестового языка* и его разновидностей — разговорной и калькирующей речи. Исследователи языка жестов (Г.Л.Зайцева, J.Kyle, W.Stokoe, B.Wall) считают, что он сопоставим со словесным языком. Вместе с тем обнаруживается и его своеобразие, отражающее «уникальные» механизмы передачи грамматических категорий.

Разговорная жестовая речь — самостоятельная лингвистическая система, отличающаяся своеобразием лексики и грамматического строя, в которой используются различные средства, обеспечивающие адекватную передачу смыслов и отношений между ними.

Калькирующая жестовая речь — вторичная знаковая система, в которой жесты выступают как эквиваленты лексики национального языка, а порядок их употребления в структуре предложения соответствует требованиям синтаксического оформления конструкций родного языка.

Уровни владения глухими разговорной и калькирующей речью различны. Большинство из них свободно владеют разговорной жестовой речью. Ее использование содействует удовлетворению потребностей повседневного общения и оперативности обмена сообщениями. Владение калькирующей жестовой речью зависит от

ной жизни. В профессиональной подготовке инвалидов по слуху и зрению участвуют общества и ассоциации инвалидов. Организационные меры по защите прав которых созданы учебно-производственные предприятия (в образовании, труде, отдыхе, защите здоровья и т.д.), современного экономического развития. Важным фактором развития является расширение возможностей инвалидов по слуху;

Процессы коммуникации составляют ключевой аспект полноценной самоопределения в социуме, которого социокультурной жизни, социального взаимодействия и информации в соответствии или вопреки объективным обменам между людьми. Многие затруднения в жизни инвалидов по слуху обусловлены соответствующими изменениями вектора слуха, в отношениях с окружающим миром. Обусловлены коммуникативными барьерами, осложняющими социализацию инвалидов по слуху осуществляется в рамках социально значимой информации и ориентированности личности. В основе ее выделения лежат особенности социокультурную самореализацию.

Под **рекреацией** понимаются процессы восстановления жизненных сил и здоровья, которые частично утрачиваются при выполнении производственных и повседневных функций. Реализация комплексных досуговых мер предполагает организацию свободного времени. Передача эмоционального состояния с помощью выражения лица, употребление мануальных средств общения

Особенности социализации лиц (жестового языка и тактильной речи). определяются ролью слуха в формировании своеобразия субкультуры. Л. Выготский отмечал, что «глухонмота человека оказывается неизмеримо большим несчастьем, чем слепота, потому что она изолирует его от общения с людьми. Глухонмота — между прочим социальный недостаток, социализация функционирует в процессе преимуществу. Она прямее, чем слепота, нарушает социальные связи личности»². Доказано, что слуховой дефект препятствует социализации и инкультурации³ незлыхащих людей обычными способами, изолирует их от контактов с другими, затрудняя доступ к широкому кругу источников информации, влияя на отношение к ним окружающих. В основе формирования механизмов идентификации лиц с нарушениями слуха лежит владение жестовым языком и его употребление, включая его модификации, возникающие в практике межличностного общения глухих людей, что закрепляет за ними определенный образ восприятия в обществе и во многом отражается на стиле жизни людей данной группы.

Составляющими процесса социализации лиц, имеющих нарушения слуха, являются:

стихийная социализация, что предполагает взаимодействие и влияние объективных социально-экономических и социокультурных условий определяющих качество жизни инвалидов по слуху.

социально контролируемая социализация, которую гарантируют создание обществом и государством правовых, организационных материальных условий для развития и жизнедеятельности инвалидов по слуху в социокультурном пространстве;

свидетельствуют о том, что это объединение обладает лишь относительным своеобразием. Вместе с тем оно представляет собой включенное сообщество, являясь неотъемлемой частью социальной структуры общества, с

¹ Термин «социализация» в современной психологии означает процесс овладения индивидом социальным опытом, системой социальных связей и отношений, в результате которого усваиваются нормы совместного проживания и труда, эффективного взаимодействия людей друг с другом.

² *Выготский Л. С.* Основы дефектологии // Собр. соч. : В 6 т. — М., 1983. — Т. 5. — С. 37, 38.

³ *Инкультурация* — процесс овладения индивидом социальными ценностями, знаниями и навыками, приобретения им культурной компетенции, определяющих инвалидов как особую социокультурную группу.

которым его объединяет множество связей. Одной из характерных тенденций является стремление инвалидов по слуху к интеграции в «большое общество», в основе которого социокультурное объединение, сближение со слышащими людьми, сокращение социальной дистанции, равноправное партнерство в различных сферах жизнедеятельности.

Социальная адаптация инвалидов по слуху — составная часть их социализации. Она отражает процесс и одновременно результат внутренней и внешней гармонизации отношений личности со средой, активного приспособления, уравнивающего потребности индивида (с выраженной тенденцией к самореализации).

Для решения задач социализации людей, имеющих нарушения слуха, созданы институциональные структуры: научно-исследовательские и специальные образовательные учреждения, ориентированные на изучение слухового дефекта и разработку средств его компенсации, средние и высшие образовательные учреждения, осуществляющие подготовку специалистов в области социальной помощи неслышающим людям, государственные и общественные средства массовой информации, используемые для трансляции позитивного опыта участия инвалидов по слуху в социокультурной жизни; консультации, связанные с решением личностных проблем и интеграцией инвалидов по слуху в общество социокультурную жизнь и др.

Сложный и противоречивый характер социокультурных традиций современной сурдопедагогики находят отражение в научных концепциях, придерживающихся вариативных трактовок слухоты (потери слуха). На каждой из них по-своему сказывается изменение менталитета современного цивилизованного общества. В них по-разному определяются пути компенсации слухового дефекта и проблемы равноправия всех людей, в том числе тех, кого считают и таких людей; по-разному трактуется сам индивид, включая глухих.

Согласно биолого-медицинской концепции, человек имеет право на максимально возможное для него биологическая патология (отечественная — Ев. П. Обухович, 1991; Л.П. Носкова, 1993; Э. И. Леонидов, 1999; Т. В. Воронцова, 2003; зарубежные — A. van Uden, 1980; S. Sebenius, 1984; U. Horsch, 1988; и др.). С точки зрения медицины потеря слуха — результат воздействия болезнетворного, патологического фактора, требующего профессионального вмешательства. Полнотой жизни такого нарушения

становятся отсутствие или недоразвитие речи, нарушение восприятия, общения и познания окружающего. Чем сильнее выражено нарушение, тем меньше возможности человека все нарушения человеческого познания, в сферу общения, обеспечения жизнедеятельности, антропологов (С. Padden, 1988), большинства (стандартам слышащих людей) (R. C. Higgins, 1988). Историков; рассматриваются как возможности активного участия в жизни.

научного знания, которые следует учитывать при определении содержания

образования глухих.

Сторонники социокультурной концепции подчеркивают первостепенную роль жестового языка, являющегося неотъемлемой

частью культуры микросоциума глухих, зеркалом этой культуры и в то же время духовной силой, ее формирующей. В связи с этим воспитание глухих детей целесообразно осуществлять внутри культуры и языка данного микросоциума, не допуская изоляции от национальной культуры и национального словесного языка.

Отношение к микросоциумам глухих как к культурным и языковым меньшинствам повлекло за собой признание многими государствами статуса жестового языка и права глухих получать образование на этом языке. В Норвегии, Франции, Швеции и некоторых других странах такое право закреплено законодательно. Принятие национальными парламентами, Европарламентом, ЮНЕСКО соответствующих актов явилось результатом непосредственного влияния двух основных (и взаимосвязанных) факторов — борьбы национальных ассоциаций и Всемирной федерации глухих (ВФГ)¹ за гражданские права глухих и современных лингвистических, психолингвистических и других исследований жестового языка.

Положения социокультурной концепции повлияли на формирование билингвистического подхода в обучении, основанного на признании права глухих на собственную культуру, собственный язык и систему обучения, направленную на воспроизведение этой культуры.

В нашей стране развитие образования лиц с нарушенным слухом в рамках плюрализма и новых социокультурных традиций содействует переосмыслению его концептуальных подходов, в основе которых — создание равных возможностей его получения, обеспечение специальных образовательных потребностей и учет прав и интересов этих людей.

2.4. Правовые основы образования лиц с нарушенным слухом

Права лиц, имеющих нарушения слуха, определены в рамках международно-правовых норм для инвалидов, а также в общегражданских актах и подтверждены рядом документов Организации Объединенных Наций (ООН) — Всеобщей декларацией прав человека, Декларацией о правах инвалидов, решениями Конвенции о правах ребенка, стандартными правилами обеспечения равных возможностей для инвалидов. Перечисленные международ-

те юридические документы отражают общепризнанные принципы и правовые нормы международного сообщества, касающиеся защиты граждан этой категории.

Вместе с тем материалы, раскрывающие законодательную основу образования лиц с нарушениями слуха в зарубежных странах, характеризуются противоречивыми тенденциями: распространением интеграционных подходов к их обучению, критическим осмыслением результатов интеграции в образовании; расширением числа сторонников сегрегации, ориентированных на сохранение системы специальных школ и школ-интернатов, и активным участием глухих людей в борьбе за свои права и собственную культуру. Так, ВФГ, подтверждая свою приверженность делу обеспечения прав глухого человека и самоопределения глухих в соответствии с Декларацией человека, принятой ООН, требует признания сообщества глухих культурным и лингвистическим меньшинством, обладающим правом на национальный жестовый язык в качестве родного.

В 1980-е гг. борьба за собственный язык и культуру нашла отражение в новой педагогической системе обучения, получившей название билингвистической. В Швеции, Норвегии (а также в Литве и Эстонии) билингвистическое обучение глухих закреплено правовыми законами государственной образовательной политики этих стран.

Обобщение основных международно-правовых норм свидетельствует о том, что их важной составляющей является равенство общегражданских прав лиц с нарушенным слухом с другими людьми и недопустимость их дискриминации на основании инвалидности. Кроме того, они имеют особые права, например право пользоваться услугами переводчика во время судебного процесса.

Провозглашение прав и свобод человека в международных законодательных актах неотделимо от выполнения определенных обязанностей. Любое государство, принимая решение о ратификации (принятии) того или иного международного правового документа, обязуется привести свое национальное законодательство в соответствие с принципами, отраженными в данном документе. В соответствии с Конституцией Российской Федерации (I раздел, гл. 1, ст. 15) принципы и нормы международного права и международные договоры РФ являются составной частью правовой системы нашего государства. Государство и общество не только гарантируют права гражданам и предоставляет им возможности социальной адаптации и развития, активного участия в жизни общества и наиболее полной реализации своей индивидуальности, но также закрепляют демократичные и подлинно гуманистические положения, соответствующие международным договорам и соглашениям, в Конституции РФ (I раздел, гл. 2 «Права и свободы человека и гражданина»).

¹ Всемирная федерация глухих (ВФГ) была создана в 1951 г. на I Всемирном конгрессе глухих, который проводился в Риме. В настоящее время она объединяет около 70 млн человек, проживающих в 120 странах. Представители России, а точнее — бывшего Советского Союза, участвуют в работе конгрессов ВФГ с 1955 г.

раничений жизнедеятельности, направленные на создание равных возможностей участия в жизни общества.

Одним из важнейших элементов социальной защиты инвалидов по слуху является их реабилитация, которая рассматривается как система медицинских, психологических, педагогических, образовательных и социально-экономических мероприятий. Цель реабилитации — обеспечение интеграции в социальную жизнь общества. Поскольку реабилитационные мероприятия требуют от государства значительных материальных затрат, возникает острая необходимость разработки социально и экономически обоснованных подходов к их содержанию и к механизмам их реализации.

В соответствии с законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» дети с ограниченными возможностями здоровья, включая детей со слуховым дефектом, имеют право на воспитание, образование, социально-бытовую адаптацию. Для них создаются соответствующие условия оказания коррекционно-педагогической помощи в дошкольных и школьных учреждениях общего назначения, а также в специализированных учреждениях, а также на дому. Содержание таких детей в учреждениях системы государственного образования осуществляется за счет средств бюджета субъекта РФ. Данным законом предусмотрено обеспечение:

- техническими средствами, включая звукоусиливающую аппаратуру, сигнализаторы, видеоматериалы с субтитрами или сурдопереводом, в случае приобретения указанных средств или услуг за собственный счет выплачивается компенсация (ст. 11);

- беспрепятственным доступом к информации на основе признания языка жестов средством межличностного общения и введением системы субтитрования или сурдоперевода телевизионных программ, кино- и видеофильмов (ст. 14);

- бесплатными или на льготных условиях специальными учебными пособиями и литературой, а также услугами сурдопереводчиков (ст. 19);

Кроме того, в ст. 14 этого закона содержится признание статуса жестового языка как средства межличностного общения.

В настоящее время разработан проект Федерального закона «О жестовом языке, где предусмотрено внесение изменений в эту статью и дополнение ее новыми положениями: язык жестов признается официальным языком в Российской Федерации; указывается на необходимость его сохранения, изучения и развития, а также разработки стандартов его применения в официальной и коммерческой сферах, сертификации организаций, оказывающих услуги по сурдопереводу; гражданам РФ предоставляется возможность изучать язык жестов в государственных и муниципальных образовательных учреждениях.

В настоящее время разработан проект Федерального закона «О жестовом языке, где предусмотрено внесение изменений в эту статью и дополнение ее новыми положениями: язык жестов признается официальным языком в Российской Федерации; указывается на необходимость его сохранения, изучения и развития, а также разработки стандартов его применения в официальной и коммерческой сферах, сертификации организаций, оказывающих услуги по сурдопереводу; гражданам РФ предоставляется возможность изучать язык жестов в государственных и муниципальных образовательных учреждениях.

В письме Министерства общего и профессионального образования РФ «Об условиях приема и обучения инвалидов в учреждениях высшего профессионального образования» (25.03.1999 г.) указаны льготы при поступлении инвалидов в эти заведения, например дополнительное время (но не более 1,5 ч) на подготовку устного ответа и на выполнение письменной работы на вступительных экзаменах.

Национальной доктриной образования в Российской Федерации, одобренной постановлением Правительства (14.10.2000 г.), подтверждено общедоступное и бесплатное специальное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая нарушения слуха.

Для раннего обнаружения у детей слухового дефекта имеет большое значение приказ Министерства здравоохранения РФ № 108 от 23.11.1996 г. «О введении аудиологического скрининга новорожденных и детей первого года жизни». Разработана и представлена для утверждения «Программа создания единой государственной системы раннего выявления и специальной помощи детям с отклонениями в развитии», где закреплены нормативно-правовые основы раннего вмешательства. Программа базируется на мультисциплинарном подходе к организации практической деятельности, поэтапном формировании коррекционно-педагогической среды в условиях семьи.

Известны инициативы со стороны отдельных регионов России в поддержку создания нормативно-правовой базы одного из важных этапов образования—реализации комплексных программ раннего вмешательства. Так, в 2001 г. при поддержке губернатора Самарской области был принят «Закон о реабилитации», частью которого явилось открытие в области служб ранней помощи.

Перечень рассмотренных выше законодательных решений свидетельствует о стремлении государства и Правительства РФ защитить права лиц с нарушениями слуха, имеющих специфические образовательные потребности, удовлетворение которых должно осуществляться в приоритетном порядке.

2.5. Клинические основы

Функционирование нормально действующих анализаторов способствует установлению сложных, но естественных взаимоотношений человека с окружающим миром. Полное или частичное их нарушение (или одного из них, в частности слухового) приводит к изменениям в деятельности других анализаторов, а в детском возрасте оказывает воздействие на весь процесс развития. Так, при снижении слуха длительная сенсорно-перцептивная депривация обуславливает недостаточность анализирующей системы

мозга, что приводит к отклонениям в развитии регулирующей и активирующей систем, в особенности механизмов локальной активации, и становится причиной недостаточной сформированности свойств селективного внимания.

Изучение нарушений слуха у ребенка и оказание детям, потерявшим слух, своевременной медицинской помощи находятся в центре внимания многих специалистов. Сурдопедагогика тесным образом связана с биологией человека, с медициной и ее различными отраслями (патологической анатомией и физиологией человека разного возраста, нейроанатомией, нейрофизиологией, невропатологией, психопатологией, психиатрией, психотерапией, генетикой, педиатрией, фониатрией, отоларингологией, сур-дологией и др.). Такая взаимосвязь делает возможным целостный научный взгляд на развитие человека, имеющего нарушение слуха, на сроки и последовательность анатомо-функциональных взаимодействий в процессе развития у него высших психических функций, на возможности преодоления негативных тенденций в его развитии, связанных с потерей слуха. Совокупность базовых знаний из этих областей науки формирует клинические основы сурдопедагогики, значимые для проведения психолого-педагогической диагностики, определения специальных образовательных условий для различных групп, отличающихся по состоянию слуха, для составления специальных образовательных программ.

В медицине разработан комплекс профилактических и лечебных мероприятий, направленных на частичное или полное восстановление и преодоление нарушений функции слухового анализатора. Сурдопедагогика содействует закреплению, развитию и усилению результатов, достигнутых медиками, помогает человеку научиться полноценно жить со слуховым дефектом, который нельзя преодолеть с помощью медицинских мер реабилитации.

Клинико-физиологические исследования нарушений слухового восприятия как основа коррекционно-педагогической помощи лицам с нарушенным слухом и их реабилитации

Взаимодействие медиков и педагогов в процессе образования лиц со слуховой недостаточностью имеет непрерывный и многоаспектный характер. Медицинские и педагогические знания тесно переплетаются, одни и те же факты и явления получают медицинскую и педагогическую интерпретацию, что создает системное видение проблем развития ребенка с нарушенным слухом и оказания ему помощи. Так, диагностика нарушений слуха проводится и в медицинском, и в педагогическом аспектах. Медицинские работники устанавливают характер и причину нарушения, педагоги оп-

ределяют возможности и перспективы формирования у ребенка речи, развития слухового восприятия, уточняют собственные психофизиологические т.е. значительно больше, чем у других этого работы, исходя из данных аудиологических систем. При перерезании слухового нерва наступает полная собственно педагогической диагностики. глухота.

Современная сурдопедагогика опирается на данные слуховой системы является средний мозг (нижние строения и функциональных возможностей слухового анализатора здесь происходят переработка слуховой соотношении физических и физиологических параметров слуховой и зрительной афферентации. Именно ощущений; об эмбриологии, анатомии и физиологии слуховой системы участвует в бинауральном слухе, т.е. в анализатора, его формировании и развитии способ ребенка одновременно оценивать и удаленность, и тугоухости; об этиологии слухового дефекта, о классификации нарушений источника звука, что достигается слуха и о методах исследования слуха. Рассмотрим основные слуховые пути, поступающих от левого и правого уха.

Медialное коленчатое тело служит накопителем различной

Слуховой анализатор (слуховая сенсорная информация) в том числе и слуховой. Его поражение ведет к снижению значению дистантный анализатор человека, и наоборот крайняя степень слуха, противоположным очагу поражения. не только как значимая составляющая первой сигнальной системы, но и как пути (вплоть до коры головного мозга) основное звено в развитии второй сигнальной системы, анализатор слуховой информации, в том числе и речи. возникновении речи. Слуховое восприятие в основном происходит со стороны звуковых стимулов сопровождается электрическими чувственного познания действительности реакция звуковых стимулов в нейронах. При сенсорном восприятии Способность воспринимать и различать электрические стимулы вызванных потенциалов регистрируются в осуществляется посредством слухового анализатора, как совокупности нервных импульсов. Ввиду многочисленных анатомическое строение. Слуховая система слухового пути в мозге с центрами других модаль-формировалась как система анализа вестибулярных параметров движений и эмоциональными, восприятие звука затем стала выполнять функцию анализатора звуковых реакций, которые особенно наглядно раздражителей.

В слуховом анализаторе выделяются два основных звуковых раздражителей, воспринимаемые слуховым анализатором, (наружное ухо, среднее ухо и внутреннее ухо) характеризуются характеристиками, которым соответствуют звуковоспринимающий (воспринимающая часть слухового анализатора) и звукопроводящий (проводящие пути с ядрами и корковые центры). **Частота** — качество, характеризующее высоту звука, которое

Среди структур слухового анализатора анализатор слуховых колебаний в секунду (единица измерения — Герц). является внутреннее ухо. Оно состоит из трех отделов: преддверия, способ к восприятию звуков в диапазоне от 16 — и полукружных каналов — и содержит два отдела: 16000 — 20000 Гц. Колебания ниже 16 Гц относятся к инфразвукам, слуховой. В ходе эволюции улитка со слуховым анализатором развивается в звукам. Зона максимальной чувствительности вестибулярной части внутреннего уха, являющаяся анализатором, более захватывает частоты от 500 до 4000 Гц. Это молодой. Внутреннее ухо находится в костной полости, в которой происходит речевое общение.

(лабиринт) и имеет вид перепончатого мешка, называемого — форма, соответствующий физиологическому костной полости и содержащего вестибулярный аппарат слухового рецептора и зависящий от амплитуды колебаний и Улитка представляет собой костный спиральный канал, создаваемого в среде источником звука. имеющий около 2,5 — 2,75 оборота и диаметр 35 мм. Атриум, как мера силы слухового ощущения, постепенно сужаясь по направлению от основания к вершине, заканчивается в вершине, как мера силы слухового ощущения, постепенно сужаясь по направлению от основания к вершине, заканчивается в вершине, как мера силы слухового ощущения,

Верхушкой. Стержнем улитки является костный стержень (молоток), в котором проходят волокна слухового нерва. звук одинаковой интенсивности по-разному. Однако независимо от этого нейрон) оканчивается на нейронах ventralных слуховых ядер продолговатого мозга. Слуховой путь насчитыва-

как давление на барабанную перепонку и формирование. Такорасшилу звука ребенка начинается с первых недель называют порогом болевого ощущения.

Длительность звукового сигнала — временной параметр, который для самого звучания и для восприятия сигнала может быть различным.

Звуковой спектр, включающий набор различных компонентов (тонов или обертонов). Так на 11-12-й неделе во внутреннем ухе появляются завитки улитки, формируются перепончатый лабиринт и волосковые клетки, а волокна VIII нерва

Кроме того, звуки различаются по тембру, что связано с различием своеобразия их окраски или оттенков, которые соответствуют структуре звукового спектра. При этом в основном тоне звука можно выделить ряд второстепенных тонов (обертонов), которые всегда выше по частоте. Тем больше обертонов накладывается на основной тон, тем неповторимее и ярче становится звук.

Слуховой анализатор человека не только способен к восприятию звуков, но и к анализу разных физических параметров звуков, что связано с формированием его структур. На 20-й неделе позволяет ориентироваться в пространстве, определяя направление звука акустической стимуляции возникает и степень его удаленности. Эти параметры не зависят от пола, причем внутреннее строение и характеристики источника звука.

Для понимания патологических процессов в развитии слуховой функции имеет значение эмбриональный период развития слухового анализатора, важны данные эмбриологии, описывающие этапы формирования у ребенка восприятия звуков, слухового аппарата. Новорожденные могут различать звуки, характеризующиеся частотой, интенсивностью и длительностью. Эмбрион развивается из трех слоев клеточной ткани: эктодермы, мезодермы и энтодермы, отличающихся по функциям. Из эктодермы образуются органы чувств. Мезодерма развивается в органы кровообращения, почки и половые органы. Энтодерма образует органы пищеварения, дыхания и выделения. Органы чувств развиваются из трех слоев: из эктодермы — наружный слуховой проход (ушная раковина), барабанная перепонка и содержимое улитки; из мезодермы — костная перепонка и костная улитка; из энтодермы — слизистая оболочка среднего уха.

Нарушение развития слухового анализатора может быть связано с различными факторами: с патологией в других органах и системах, с патологией в развитии слухового анализатора, с патологией в развитии органов чувств. При сочетании поражений двух эмбриональных слоев картина врожденных дефектов будет более сложной. Дифференциальная диагностика крайне затруднена.

При сочетанных поражениях двух эмбриональных слоев картина врожденных дефектов будет более сложной. Дифференциальная диагностика крайне затруднена. При поражении только одного слоя картина будет менее сложной. Дифференциальная диагностика будет более простой.

При сочетанных поражениях двух эмбриональных слоев картина врожденных дефектов будет более сложной. Дифференциальная диагностика крайне затруднена.

При поражении только одного слоя картина будет менее сложной. Дифференциальная диагностика будет более простой.

При тугоухости звукопроводящего тонких звукопроводящих систем, что приводит к систем (Д.М.Павлов, к.пед.н. 1984) патологии ушной раковины, обтураций Врожденные нарушения слуха (при отсутствии наследственно дефекты и изменения барабанной перепонки, изменения слухового аппарата и плода (при отсутствии наследственно подвижности цепи слуховых косточек, изменения слухового аппарата и плода (при отсутствии наследственно воздушного давления в барабанной полости, затруднения в подвижности тугоухости). Врожденные нарушения функции слухового анализатора лабиринтных окон и их блокада.

Для нарушения звукопроведения характерна возможность восприятия ультразвука через кость в пределах нормальных величин порога воздушного ультразвукового восприятия, изменений достаточно разнообразна, а возникающие нарушения зависят от

Тугоухость звуковоспринимающего аппарата с учетом клинико-аудиологических параметров подразделяется на два вида действия. Особенно опасны 3-й и 4-й месяцы беременности, когда центральную. Периферическая тугоухость происходит внутриутробное формирование органа слуха, а после 5-го и 6-го месяцев возможно повреждение органа слуха плода в утробе матери и факторов — патологических нарушений при родах: в спиральном узле, в

слуховом нерве на всем его протяжении до улитки в продолговатом мозге. Причинами центральной тугоухости могут быть нарушения кровообращения, в том числе кровоизлияния, воспалительные процессы в ЦНС, развитие опухолевого образования, травмы черепа и др. Дефекты слуха вследствие повреждения слухового пути на уровне выше продолговатого мозга всегда бывают двусторонними. Их отличают смешанное.

снижение слуховой чувствительности как для низких, так и для высоких звуков, отсутствие ФУНГа (феномена ускоренного нарастания громкости), слухоречевые расстройства, тоноречевая диссоциация восприятия. К ним относятся: инфекционные и вирусные диссоциации восприятия.

Выявление причин нарушений слухового восприятия, герпес, токсоплазмоз; токсикозы беременности; медицины, но их знание помогает сурдологам определять причины врожденной глухоты и тугоухости. Так, понимание причинности в развитии у детей глухоты и тугоухости позволяет правильно оценить данные о психическом состоянии ребенка, выявить скрытые признаки психических нарушений, определить их структуру и взаимосвязь, наметить возможные направления амбулаторного ряда — стрептомицина, мономицина, педагогической помощи.

В отоларингологии причины, вызывающие стойкое необратимое нарушение слуха, делятся на три группы.

Первая группа включает причины наследственного гена за поражением слухового анализатора; детские инфекции (паратит, скарлатина, корь и др.), эпидемический менингит; острые и хронические поражения могут быть как доминантные, так и речесивные. По своей характеристике наследственная тугоухость является нейросенсорной и

как правило, ее отличают необратимые изменения в структурах слухового анализатора. Ее характерные признаки: двустороннее нарушение звуковосприятия; вовлечение в патологический процесс спирального органа; отсутствие вестибу-

В настоящее время в отоларингологии широко применяются классификации, основанные на принципе определения остроты

слуха количественным методом. Для получения необходимых показателей проводится исследование слуха, в котором выявляется уровень восприятия частот в зоне речевого диапазона (600 — 10 000 Гц). Расчет средней потери слуха происходит путем вычисления средней арифметической порогов слышимости трех чистых тонов: 500, 1000 и 2000 Гц. Некоторые классификации отражают способность воспринимать речь с учетом как расстояния от говорящего, так и критерия громкости. Исследованию слуха предшествует сбор анамнестических сведений, включающих данные о времени, причине потери слуха и т. п.

В клинической аудиологии установление точного диагноза и определение функционального состояния органа слуха у детей и взрослых при его нарушениях осуществляются на основе дифференциально-диагностических методов, использующих разные методики исследования и различные технические средства.

Ведущий параметр аудиологического изучения — определение остроты слуха, который характеризуется абсолютным порогом, обеспечивающим ощущение минимальной интенсивности звука. При обследовании могут применяться отдельные тоны, для чего прибегают к источникам звуков, которые дают возможность получить чистые тоны широкого диапазона слышимых частот любой силы. Приемы создания акустических сигналов различны, среди них — подача звука постоянной силы (например, тиканье часов, шепотная речь и др.), ослабление которой достигается путем удаления источника звука от испытуемого; приведение источника звука (например, камертона) в максимальное колебание; изменение и измерение силы звука при помощи аттенюатора электрического аудиометра.

При всей вариативности современных технических средств в клинической практике по-прежнему широко применяются камертоны. Их преимущество состоит в относительной простоте и портативности устройства, незначительном изменении акустических свойств с течением времени (поэтому они не требуют специальной проверки), а также в чистоте звука, так как сила обертонов в них незначительна. Исследование слуха с их помощью проводится в тихом, но не звукоизолированном помещении, шумовой фон в котором достигает 20 — 30 дБ. По сравнению с камертонами аудиометры представляют собой технические устройства, обеспечивающие получение более надежных результатов о состоянии тонального слуха пациентов.

Клиническая аудиология располагает значительным числом дифференциально-диагностических методов исследования слуховой функции, среди которых выделяются субъективные (психоакустические) и объективные. Первые из них основаны на оценке испытуемым ощущений, возникающих у него при предъявлении звуковых стимулов. Из них наиболее известные: исследование слуха ка-

мертонами, пороговая и надпороговая тональные аудиометрии, исследование слуха тонами низких частот, ультразвуком и речевая диометрия. т/[з_з_а субъективности оценки ощущений самими пациентами эта группа методов не всегда обеспечивает получение достоверных данных о состоянии слуха, поэтому в клинической аудиологии опираются и на объективные методы, которые дают специалистам точную и полную информацию о нарушении слуховой функции. К ним относятся: безусловно-рефлекторные, условно-рефлекторные и электрофизиологические методы.

Проблема совершенствования обследования слуха остается одной из наиболее актуальных для сурдоаудиологии. В настоящее время на базе новейших достижений науки и техники разрабатываются передовые диагностические методы, в которых используются компьютерные технологии.

Рассмотрим некоторые из широко распространенных методов клинической аудиологии.

Исследование слуха *камертонами* основано на приведение в колебание камертонов, издающих чистые тоны. Высота тона (частота колебаний) каждого из используемых камертонов постоянна. Их набор включает камертоны с разной высотой тона: 64, 128, 256, 512, 1024, 2048, 4096 Гц. Для определения порогов остроты слуха используется несколько камертонов, при этом число проб может быть ограничено и состоять из определения порога для басового (128 Гц) и дискантового звуков (2048 Гц). При необходимости уточнения наличия остатков слуха у глухих используют набор Бецольд — Эдельмана (Bezold — Edelmann); с помощью входящих в его состав камертонов можно получить колебания начиная с 16 Гц и выше, что позволяет исследовать как воздушную, так и костную проводимость. Для уточнения корреляции между продолжительностью слышимости и амплитудой колебания камертона в лабораторных условиях заранее вычисляют кривую затухания, что позволяет выявить потерю слуха в децибелах. Методически разработанные опыты с использованием камертонов предоставляют для дифференциальной диагностики важные данные ⁰ воздушной и костной проводимости звука и их сопоставлении (опыт Ринне), о латерализации звука и возможности его улавливания при слушании двумя ушами (бинауральный слух, опыт Ве-бера) и др.

Наиболее информативным способом выявления снижения слуха и интенсивности нарушения является *аудиометрия*. Исследование ^сУха проводится с помощью электроакустических приборов, ^аУДиометров, которые строго дозируют интенсивность звуковых сигналов, обеспечивая возможность изучения качества восприятия на всех звуковых частотах, а также получения функциональных проб по диагностике пороговой дифференциальной чувствительности, интенсивности и маскировки. Аудиометрия всегда про-

водится на калиброванном аудиометре. Полученная информация помогает диагностировать различные формы тугоухости и глухоту, уточнить патогенетические закономерности слуховых расстройств, служит основой для разработки показаний и оценки эффективности лечебных мероприятий и слухопротезирования. Существует несколько вариантов ее проведения.

Пороговая тональная аудиометрия предполагает применение специально разработанных электронных или транзисторных приборов, с помощью которых воспроизводятся колебания определенной частоты и интенсивности, преобразуемые в специальных устройствах — телефонах. Для каждого уха измеряются минимальные значения звуков (пороги восприятия) частотой от 125 до 8000 Гц. Интенсивность звукового сигнала для большинства аудиометров при воздушном проведении — 100 — 110 дБ, при костном — 60 — 70 дБ. Слуховые ощущения пациента исследуются на разных частотах.

Используемые методики, как правило, позволяют определить биоэлектрическую активность слухового нерва и высших отделов слуховой системы человека. По результатам обследования составляется аудиограмма, где в виде графика записываются доступные звуковые частоты (в Гц) и необходимая для их восприятия интенсивность акустического сигнала (в дБ). Для оценки воздушной проводимости пациенту надевают наушники, а при необходимости оценки костной проводимости звуков — вибратор, который располагают на сосцевидных отростках.

Тональная пороговая аудиометрия, проводимая с помощью аудиометра, по сравнению с камертонами, позволяет легко менять в значительном диапазоне силу и высоту звуков, а также точно дозировать их. Вместе с тем, учитывая субъективный характер исследования, результаты тональной пороговой аудиометрии рекомендуется подтверждать камертонами тестами.

Надпороговая тональная аудиометрия составляет основу клинических наблюдений, направленных на изучение часто необъяснимых неприятных ощущений повышения громкости, названных в отоларингологии феноменом ускоренного нарастания громкости (ФУНГ).

Для неинвазивного исследования амплитуды и фазы микрофонного потенциала (МП) улитки внутреннего уха используются объективная аудиометрия и разработанный для таких исследования объективный аудиометр. Регистрация амплитуды и фазы МП, изучение их изменения во времени при разных формах тугоухости позволяют оценить функциональное состояние спирального органа, что имеет большое значение для ранней диагностики нарушений рецепторного аппарата внутреннего уха. Объективный аудиометр регистрирует амплитуду и фазу МП улитки с заушной области или мочки уха пациента.

Другим видом аудиометрии является *регистрация слуховых вызванных потенциалов* (СВП), по которым определяют степень снижения слуха и уровень нейропсихологического поражения. СВП представляют собой электрические колебания системного характера, возникающие в нервных клетках в ответ на раздражение рецепторов. Их характеристиками являются латентный период, полярность, форма и поведение человека при разных воздействиях. Они фиксируются, как правило, с поверхности головы при помощи специальных технических устройств.

Неотъемлемой составляющей обследования слуховой функции является *акуметрия — исследование слуха речью*. Ее необходимость обусловлена тем, что восприятие речи — наиболее важный показатель функциональных возможностей слухового анализатора человека. При проведении акуметрии острота речевого слуха определяется по расстоянию слышимости шепотной речи. В случае если человек страдает значительной степенью тугоухости, прибегают к разговорной речи обычной громкости. При исследовании речевого слуха у детей и взрослых используются таблицы слов с басовыми и дискантовыми характеристиками. С их помощью выявляют поражение звукопроводящего аппарата, что затруднено при восприятии «басовых» слов, и, наоборот, дискантовые звуки с трудом воспринимаются людьми, имеющими поражения звуковоспринимающего аппарата.

Один из распространенных и значимых для аудиологии и сурдопедагогики *метод речевой аудиометрии* в его современной модификации минимизирует субъективные компоненты исследований. Используемые процедуры позволяют выявить пороги речевого слуха (на основе восприятия испытуемым 50% слов), максимальную разборчивость речи, уровень потери ее различения¹.

Для диагностики нейросенсорных нарушений слуха у детей первого года жизни прибегают к объективным методам исследования, основанным на регистрации различных классов СВП, а также отоакустической эмиссии. Результаты исследования слуховой функции, выполненного врачом-сурдологом, соотносятся с данными педагогического обследования. Последнее содержит анализ поведенческих реакций ребенка на доступные его слуховому восприятию звуковые стимулы, а также описание его индивидуальных реакций на звук. Совокупность сопоставляемых материалов позволяет уточнить структуру нарушения развития малыша и наметить индивидуальную программу педагогической помощи.

Особое внимание в медицинском исследовании взрослых и детей уделяется отоневрологическому обследованию, благодаря кото-

¹ Более подробно см.: Руленкова Л.И., Смирнова О. И. Аудиология и слухопротезирование. — М., 2003.

рому удается проводить дифференциальную диагностику между функциональными нарушениями слухового анализатора и поражениями головного мозга (арахноидиты, опухоли), шейного отдела позвоночника, протекающими с такими же симптомами, как снижение слуха, — шумом в ушах, головокружением.

**Медицинская реабилитация лиц с
нарушенным слухом**

Медицинская реабилитация включает комплекс профилактических и лечебных мероприятий, направленных на восстановление и преодоление нарушений функции слухового анализатора. Ведущее место среди них занимает профилактика детской глухоты и тугоухости, что включает такие медицинские меры, как генетические консультации для предупреждения наследственной патологии слуха; профилактика эндогенных причин врожденной тугоухости в период беременности; профилактика и лечение инфекционных заболеваний у детей; профилактика и своевременное лечение заболеваний лор-органов; профилактические осмотры и обследование детей с целью выявления факторов риска, приводящих к развитию тугоухости; контроль над выпуском и применением ототоксических препаратов; санитарно-просветитель-ная работа среди населения.

Важным фактором современной медицинской реабилитации является полное или частичное восстановление нарушенной слуховой функции. Условно эти меры могут быть разделены на две группы — хирургические и нехирургические.

Хирургическое лечение тугоухости ставит своей целью реконструкцию звукопроводящего аппарата. Его возможности обусловлены развитием микрохирургии и восстановительной хирургии в отиатрии. Практический опыт последних лет достаточно убедительно показал, что раннее оперативное вмешательство у абсолютного большинства больных дает лучший терапевтический эффект, чем длительное консервативное лечение или отсроченное по времени хирургическое воздействие.

Хирургические вмешательства, связанные с влиянием на слуховую функцию, делятся на слухосохраняющие и слухоулучшающие. В отоларингологии накоплен значительный научно-практический материал по клинико-аудиологическим показаниям к функциональной хирургии уха. Главным показанием, например, для слухоулучшающих операций считается наличие костно-воздушной проводимости не менее 30 дБ при снижении костной проводимости не более чем 35 — 40 дБ в зоне речевых частот.

Профилактическая направленность *слухосохраняющих* операций состоит в предотвращении угрозы развития тугоухости. Они про-

одятся в случае прогрессирующего течения хронических гной-ных отитов, которые из-за развития деструктивных процессов в «хе приводят к тяжелой тугоухости.

Слухоулучшающие реконструктивно-пластические хирургические вмешательства на органе слуха показаны при врожденных пороках его развития, а также в случае травматических повреждений. Радикальным видом таких операций, проводимых у пациентов с нейросенсорной глухотой, является кохлеарное имплантирование (КИ). При этой операции во внутреннее ухо человека вводятся электроды, кохлеарные импланты, заменяющие волосковые клетки внутреннего уха и благодаря электрической стимуляции слухового нерва обеспечивающие восприятие звуков.

Нехирургические меры воздействия подразделяются на медикаментозные и аппаратные.

Основная задача *медикаментозной терапии* — сохранение слуха и обеспечение возможности его использования при электроакустической коррекции.

При наличии у человека остаточной слуховой чувствительности наиболее распространенным средством нехирургической реабилитации является *слухопротезирование* — использование слуховых аппаратов, обеспечивающих искусственное усиление звуковых сигналов с учетом диапазона воспринимаемых частот. Современное развитие техники позволило создать качественно новые слухопротезные аппараты, способные усиливать звук не только в диапазоне речевых частот, но избирательно на тех частотах, которые необходимы для наилучшего восприятия речи. Для некоторых пользователей слуховой аппарат, усиливая звук, не только обеспечивает достаточную разборчивость речи, но и уменьшает напряжение от прислушивания к речевым и неречевым сигналам. При этом важен правильный подбор слухового аппарата и режима его работы с учетом как технических характеристик прибора, так и состояния слуха человека.

Знание клинических основ сурдопедагогики необходимо для решения проблем дифференцированного обучения детей и под-Ростков со слуховой недостаточностью, для разработки коррек-Ионно-развивающих программ педагогической помощи, включая развитие и использование слухового восприятия, формирование устной речи.

2.6. Психологические основы сурдопедагогики

Сурдопедагогика органически связана с возрастной и общей психологией, отражающей закономерности психической деятельности человека. Среди них для сурдопедагогики наиболее значимы:

- теория деятельности детерминации психики человека;
- идеи о гетерохронности психического развития детей.

Особое значение также имеет учение о закономерностях психического развития ребенка и его периодизации в онтогенезе, связанное с понятием «ведущая деятельность». В различные периоды своего развития каждый ребенок сензитивен к определенным воздействиям, к освоению опыта, формированию и совершенствованию способностей. Сензитивные периоды представляют собой возрастные интервалы индивидуального развития, в течение которых психические функции ребенка наиболее чувствительны к воздействию и влияниям окружающего мира. Опираясь на эти идеи, сурдопедагогика определяет компенсаторные возможности развития детей с нарушенным слухом на этапах онтогенеза, а также эффективность и способы использования обходного пути формирования и развития у них словесной речи.

Для разработки и осуществления педагогической помощи таким детям и организации работы по развитию у них слухового восприятия необходимо психологическое обоснование особенностей процесса его становления и функционирования.

Наличие нормального слуха позволяет человеку обнаруживать и опознавать звуки в пределах 10 Гц—20 кГц, ориентироваться в пространстве, локализовать и анализировать источник звука, выявляя его избирательность и направленность. Вместе с тем главное назначение слуховой системы состоит в восприятии речи как адекватного раздражителя, а слуховой анализатор человека выполняет системную задачу — воспринимать речь и контролировать ее продуцирование.

Современная сурдопедагогика опирается на научные положения специальной психологии — диалектическое понимание первичных, вторичных и последующих отклонений в развитии детей; установление типа психического дизонтогенеза и др. Особую значимость для решения задач образования лиц со слуховой депривацией имеют научные положения сурдопсихологии. На их основе определяются пути компенсации дефекта и научно обосновываются особенности обучения и воспитания людей данной категории.

Проблема компенсации нарушений — ведущая научная идея специальной психологии вообще и сурдопсихологии в частности. Специально организованное обучение и воспитание глухих и слабослышащих детей направлены на то, чтобы обеспечить наиболее полную компенсацию нарушенных психических функций. При нарушениях слуха такая компенсация возможна прежде всего благодаря формированию и развитию речи, словесной регуляции и вербализации, а также словесному опосредованию. В связи с этим обучение детей с нарушениями слуха словесной речи, по мнению Л. С. Выготского, центральная задача сурдопедагогики.

Практическая реализация ведущих идей теории компенсации Л. С. Выготского в отечественной сурдопсихологии и сурдопедагогике получила развитие в трудах С.А.Зыкова, Т.С.Зыковой, Е.П.Кузьмичевой, Л.П.Носковой, Ф.Ф.Рау, Т.В.Розановой, д.Ф.Слезиной, Н.В.Яшковой и других.

При определении возможностей компенсации в детском возрасте учитываются не только сформировавшиеся механизмы компенсации, но и находящиеся в стадии становления, т.е. то, что Л. С. Выготский называл «зоной ближайшего развития». Компенсация нарушенного слуха представляет собой глубоко своеобразный процесс развития всех сторон личности ребенка, в основе которого лежит единство биологических и социальных факторов. При рассмотрении их диалектического взаимодействия опираются на положения теории компенсации психических функций, имеющие значение для развития детей с различными отклонениями, в том числе и с нарушенным слухом.

Основываясь на идее системного подхода к анализу дефекта, Л. С. Выготский предложил выделять в аномальном развитии две группы симптомов: первичные — нарушения, непосредственно вытекающие из биологического характера болезни; и вторичные, возникающие опосредованно в процессе аномального социального развития. В структуре психического развития детей с нарушением слуха выделяются:

первичный дефект — стойкое двустороннее нарушение слухового восприятия, возникшее в результате повреждения слухового аппарата;

вторичное отклонение — нарушение развития речи и связанные с ним последующие отклонения в развитии, проявляющиеся в познавательной деятельности;

отклонение третьего порядка — своеобразное формирование всех познавательных процессов.

Л.С.Выготский подчеркивал, что в процессе развития меняются соотношения между первичными и вторичными отклонениями, между биологическими и социально обусловленными нарушениями.

Если для преодоления первичных дефектов может оказаться полезным медицинское вмешательство, то вторичные и последующие поддаются корректирующему педагогическому воздействию. При этом чем теснее связано вторичное отклонение с первичным Дефектом, тем сложнее его коррекция. Например, у глухих детей отклонения в произношении находятся в тесной зависимости от ^{на}РУШений слуха, поэтому их исправление оказывается наиболее ^{ру}Доемким.

Человек развивается на основе присвоения исторически сформированных форм и способов деятельности и поведения. В сурдопедагогике эти положения нашли отражение в исследованиях

С.А. Зыкова (1972, 1976, 1977) и созданной им коммуникативной системе обучения глухих детей языку. В ее основу положены знание и учет социальных функций языка. В рамках данной системы глухие дети овладевают речевой деятельностью «как средством общения с окружающими людьми», и на этой основе обеспечивается «формирование словесного мышления»¹. В ходе обучения у них воспитывается потребность в словесной речи, формируется речевое поведение, умение вступать в контакт с окружающими, ведущим мотивом которого является желание выразить свои потребности с помощью словесной речи.

Уровень компенсации зависит, с одной стороны, от характера и степени дефекта, от резервных сил организма, с другой — от внешних социальных условий. Л. С. Выготский отмечал, что компенсаторные возможности индивида полностью раскрываются только при условии, если он осознает свой дефект. При этом важны понимание тяжести дефекта и ориентация на формирование в себе самостоятельной, полноценной личности, готовой к реализации своих возможностей в самостоятельной продуктивной деятельности.

При организации обучения и воспитания детей, имеющих нарушения слуха, сурдопедагоги ориентируются также на материалы психологических исследований, раскрывающих специфические закономерности их психического развития (И.М.Соловьев, 1966).

1. Упрощенность психической деятельности вследствие обедненности внешних воздействий, ограничения взаимодействия со средой, затруднения общения с окружающими.

Доказано, что при нарушении слуха у детей происходит качественное изменение ощущений и сужение круга модальных характеристик — затруднены или невозможны функции восприятия физических параметров звука (частоты, интенсивности, длительности, тембра), выделения его пространственных характеристик (направления, степени удаленности в пространстве), а также ограничено познание звуковых особенностей предметов и явлений окружающего мира.

Приток информации, воспринимаемой с помощью сохранных анализаторов, также ограничен. В силу этого детям со слуховым дефектом недоступно в полном объеме ощущение многообразия свойств окружающего мира, что создает своеобразные условия жизни, видоизменяет систему межфункциональных взаимодействий. Поэтому компоненты психики таких детей формируются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциональных соотношениях, что обнаруживается:

¹ Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку: Учеб. пособие. — М., 1977.—С. 13.

— в несоответствии развития наглядно-образного и словесно-логического мышления;

— в преобладающем значении письменной речи по сравнению с устной;

— в превалировании импрессивной формы речи над экспрессивной.

2. Отличие в темпах по сравнению с нормально слышащими сверстниками.

Проявляется это в замедлении психического развития после рождения и его ускорении в последующие периоды онтогенеза. Такие изменения связаны с отклонениями в структуре психики. При этом если на начальных этапах онтогенеза эти отличия незначительны, то на последующих этапах они постепенно нарастают. Сближению темпов развития неслышащих детей с нормой способствуют адекватные условия обучения и воспитания, систематическое сурдопедагогическое воздействие. В связи с этим суть педагогической помощи таким детям состоит в необходимости создания оптимальных условий для их психического развития, качественного изменения и расширения состава внешних воздействий. У детей с нарушенным слухом наблюдается один из видов психического дизонтогенеза—дефицитарное развитие. Рассмотрим обобщенную характеристику дефицитарного развития таких детей на основе системного подхода к анализу структуры дефекта.

Как уже отмечалось, у них наряду с первичным нарушением слухового анализатора очень рано возникают вторичные отклонения. В первую очередь страдает формирование ближайшей, зависимой от слухового анализатора функции — словесной речи. Ребенок, имеющий стойкое нарушение слуха, не может самостоятельно научиться говорить, так как нечетко воспринимает устную речь и не получает речевых образцов в ограниченной, а порой и недоступной для него практике речевого общения. Кроме того, он не может контролировать с помощью слухового анализатора собственное произношение. Все это отрицательно сказывается на овладении сложной системой языка — его звуковым, лексическим и грамматическим строем.

На возникновение вторичных нарушений влияет степень нарушения слуха, т. е. степень выраженности первичного дефекта. Так, слабослышащие дети, которые имеют лишь частичную слуховую недостаточность, в той или иной степени затрудняющую речевое Развитие, все же сохраняют возможность самостоятельного накопления речевого запаса при помощи слухового анализатора, в силу чего они обладают и определенной возможностью самостоятельного овладения речью. Для глухих и ранооглохших детей, имеющих лишь остатки слуха, характерно отсутствие словесной речи и немота, что является следствием наиболее значительного по-

ражения слухового анализатора. Такие дети овладевают речью только в условиях специально организованного обучения.

Характер и степень вторичных отклонений развития ребенка в значительной мере зависят и от времени возникновения нарушения слуха.

Помимо нарушений речевого развития у детей со слуховым дефектом рано проявляются и другие отклонения. Как подтверждают научные исследования отечественных сурдопсихологов (И.М.Соловьева, 1957; А.П.Гозовой, 1957; Ж.И.Шиф, 1962; Т. В. Розановой, 1978; и др.), при сопоставлении особенностей развития детей, имеющих нарушения слуха, с течением нормального развития можно говорить о том, что у них выявляются:

- отклонения, которые следует рассматривать как неадекватное формирование психического опыта, обусловленное сенсорным нарушением;
- отставание в сроках формирования психических функций;
- качественное своеобразие развития психической деятельности в целом.

Согласно положениям о сензитивных периодах развития, организм ребенка на определенных этапах онтогенеза наиболее чувствителен к восприятию и использованию специфических стимулов внешней среды. Так, в сензитивный период для развития речевой функции особенно необходимы звуки для имитации, для формирования предъязыковой активности, для обратной акустической связи и осознания смысла определенной звуковой последовательности. Однако глухим детям все это недоступно. Кроме того, сенсорная депривация обедняет для них и среду обитания, так как они не получают в достаточном объеме слуховых стимулов, необходимых для полноценного развития и взаимодействия с окружающим миром. В результате большую роль приобретают зрительные ощущения и восприятия. Как подчеркивает В. В.Лебединский, «дефицитарное развитие при нарушениях отдельных сенсорных систем дает наиболее яркие примеры компенсации за счет сохранности других каналов связи и интеллектуальных возможностей»¹. Ведущее условие, обеспечивающее компенсацию, — адекватное воспитание и обучение.

Сурдопсихологи (Т. В. Розанова, И. М. Соловьев, Л. И. Тигранова, Ж.И.Шиф, Н.В.Яшкова и др.) отмечают отставание таких детей в развитии познавательной деятельности. У них наблюдается недостаточное участие словесной речи в разных видах психической деятельности, что оказывает отрицательное влияние на процессы восприятия, памяти и мышления.

В случае если дети не владеют словесной речью, у них обнаруживаются ошибки в различении форм предметов, в узнавании

бъектов в целом. Кроме того, замедленно вырабатывается способность к словесным обобщениям, что отрицательно сказывается на формировании познавательной деятельности в целом (Х В.Розанова, 1978).

Несмотря на общие со слышащими детьми тенденции в развитии наглядно-действенного практического мышления, процесс его становления у глухих детей протекает со значительным отставанием по времени и с некоторыми количественными и качественными отличиями. При переходе к наглядно-образному мышлению детей с нарушенным слухом отличает слабое оперирование образами, что связано с трудностями, возникающими у них в процессе преобразования внешних ориентировочных действий в действия восприятия. Лишь часть глухих детей к концу дошкольного возраста осваивают зрительную и свернутую ориентировки при решении наглядно-образных задач. Ученые отмечают у них диспропорции в развитии словесно-логического и наглядно-образного мышления в пользу последнего.

Круг общения детей, имеющих нарушения слуха, значительно сужен и включает в основном педагогов, родителей, друзей также с нарушениями слуха, что обедняет их социальный опыт, сдерживает развитие межличностных отношений, вступая в которые индивид может проявить себя как личность. Кроме того, его состав у детей, относящихся к различным группам, неодинаков. Так, у слабослышащих школьников, как правило, доминируют контакты со слышащими людьми, в то время как у глухих учащихся — с людьми, имеющими нарушения слуха.

Вопросы и задания

1.Назовите ведущие мировоззренческие идеи сурдопедагогики. Раскройте философско-антропологические и аксиологические положения, значимые для нее.

2.Рассмотрите основополагающие положения философии, включая идеи гносеологии, философской антропологии, онтологии, философии образования, общепсихологические проблемы учения о языке, сознании, общении, на которые в той или иной степени ориентирована современная сурдопедагогика.

3.В чем суть ведущих общенаучных подходов, на которые опирается сурдопедагогика?

4- Чем определяется научно-научный уровень методологии сурдопедагогики? Составьте схему используемых в ней методов исследования.

5- Раскройте суть лингвистического и семиотического подходов, помогающих понять вариативную трактовку термина «язык» в сурдопедагогике. Уточните соотношение лингвистических и психолингвистических единиц в системе языка.

Назовите проблемы теории речевой деятельности, на которых основывается сурдопедагогика.

¹ Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. — М., 1985. — С. 32.

7. Укажите лингвистические особенности жестовой речи.
8. Какие изменения произошли в концепции социальной реабилитации лиц с нарушением слуха? В чем суть идеи независимой жизни для людей со слуховой недостаточностью?
Зайцева Г.Л. История глухих: предмет и объект // Материалы Первого московского симпозиума по истории глухих. — М., 1997.
9. Как в рамках биолого-медицинской и социальной реабилитации определяются пути компенсации слухового дефекта) расCMатривается проблемы нормализации жизни человека, имеющей нарушения психического развития у детей. — М., Определите особенности субкультуры людей с нарушенным слухом.
Козлов М.Я., Левин А.Л. Детская сурдоаудиология. — Л., 1989.
10. Перечислите основные международные Логотипы 4. Основные психолингвистики. — М., 2000. акты, регулирующие отношения лиц с нарушением слуха и речи глухих школьников / Отв. ред. Т. В. Ро- социальной защиты и образования. Охарактеризуйте представленные в сиина. — М., 1985. этих нормативных документах права лиц с нарушением слуха / Сост В.З.Базоев. — М., 1996.
11. Какие основные права и свободы, закрепленные в документах РФ, имеют отношение к людям со слуховой недостаточностью? Используя нормативно-правовые документы РФ, определите основные направления государственной политики по отношению к лицам с нарушенным слухом.
Солдатов И. Б. Лекции по оториноларингологии. — М., 1994.
Цейтлин Г.Н. Лингвистика детской речи. — М., 1999.
12. Для чего необходимы знания клинических основ сурдопедагогики? Пужерман И. В. Проблема социализации выпускников специальных школ для детей с нарушениями слуха // Дефектология. — 1998. — № 1.
Яйкова Н.В. Наглядное мышление глухих детей. — М., 1988.
- С какими предметными отраслями медицины она наиболее тесно связана?
13. Какие формы тугоухости выделяются сурдологами? Охарактери- зуйте причины и факторы, обуславливающие нарушение слухового вос- приятия у ребенка. С помощью каких аудиологических методов исследу- ется слух у детей?
14. Каковы специфические закономерности психического развития детей с нарушениями слуха? Как учитываются эти закономерности при организации их обучения?
15. Рассмотрите особенности дефицитарного развития детей, имею- щих нарушения слуха.

ЛИТЕРАТУРА

- Аксенова Л. И. Правовые основы специального образования и соци- альной защиты детей с отклонениями в развитии // Дефектология. — 1997. - № 1.
- Акчурина И. А. Развитие понятийного аппарата теории самоорганиза- ции // Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. — М., 1994.-С. 80-97.
- Аришинов В. И. Синергетика как феномен постнеоклассической науки.- М., 1999.
- Богданова Т. Г. Сурдопсихология. — М., 2002.
- Выготский Л. С. Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1983. — Т. 5.
- Декларация о правах инвалидов от 9 декабря 1975 г. // Социальная защита инвалидов: нормативные акты и документы / Под ред. П. М. Мрги- ева. - М., 1994. - С. 630-632.
- Зайцева Г.Л. Диалог с Л.С.Выготским о проблемах современной сур-

Глава 3

ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СУРДОПЕДАГОГИКИ: ОТ ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ К НАКОПЛЕНИЮ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

3.1. Теоретико-методологические основания исторического развития сурдопедагогика

Сурдопедагогика как теория и практика специального образования лиц с нарушениями слуха имеет свою историю, в которой отражены первые опыты обучения глухих, появление разных педагогических подходов и методов, создание соответствующих учебных заведений, формирование систем обучения неслышащих людей, развитие научных знаний, объясняющих и обосновывающих функционирование той или иной педагогической системы.

Современная история сурдопедагогика опирается на следующие теоретико-методологические основания, принятые в истории общей педагогики (А. И. Пискунов, 1998; К.Д.Рафина, 2001; и др.) и взаимодополняющие друг друга.

Цивилизационный подход, в соответствии с которым проблемы обучения глухих рассматриваются в общем контексте исторического развития науки и образования, характерного для той или иной цивилизации. Оценка развития практики обучения глухих детей, формирование сурдопедагогических идей исходят из социальных причин (например, отношения общества и государства к участию людей, имеющих нарушения слуха, в общественной жизни и их обучению) и уровня развития научных знаний в интересующей нас области (например, на протяжении тысячелетий отсутствие научных знаний о взаимосвязи слуха и речи, о природе глухоты влекло за собой трудности организации обучения глухонемых и утверждение их юридической несостоятельности). Цивилизационный подход дополняется **общественно-формационным подходом**, который позволяет интерпретировать события, происходящие в области образования, с учетом особенностей политических, идеологических, религиозных воззрений и связанного с ними развития культуры и образования в рассматриваемой общественной формации.

Антропологический подход, выступая базовым методологическим основанием для истории сурдопедагогика, дает возможность оценивать исторические образовательные феномены с точки зрения

всегообразия человека с нарушенным слухом, его личностной значимости и его положения в обществе слышащих людей, принимая во внимание его особые образовательные потребности. При этом социокультурные и образовательные явления рассматриваются с позиций их роли в достижении целей образования людей с нарушенным слухом, их самореализации и личностного развития. Антропологический подход реализует гуманистическую направленность педагогического знания.

Аксиологический подход в сурдопедагогике дает основания для суждения об исторических событиях в их ценностном аспекте — их значении для педагогики и образования людей с нарушенным слухом, а также выявляет особенности развития отношения к таким людям и к получению ими образования.

Особое место при изучении истории сурдопедагогика и в понимании сущности происходивших событий и явлений отводится такому общественно значимому фактору, как религия, ибо в том, как сложилась история сурдопедагогика, религиозная жизнь разных цивилизаций и стран сыграла весьма существенную роль. Выступая в ряде общественных формаций как идеологическое мировоззренческое основание, она имела определяющее влияние на отношение общества к человеку с нарушенным слухом, на исторические сроки начала обучения глухих, его характер и содержание, а также на отбор круга лиц, занимавшихся обучением. Именно для религии представляли интерес и нравственное сознание, и соответствующее поведение человека, его отношение к самому себе, к людям, к окружающей действительности. Преимущественно под влиянием религиозных идей складывался этнос той или иной общественной формации, который включал в себя и нормы ценностного, нравственного отношения к глухим людям.

В отечественной (А. Г. Басова, 1940, 1984; А. И.Дьячков, 1957, 1961, 1968) и зарубежной (Werner, 1932; P. Schumann, 1940; A. Ges-sner, G.Ringli, 1977; O.Kroenert, 1982; A.Lirwe, 1992; и др.) истории сурдопедагогика используется периодизация, в основу которой положено направление развития знаний о сущности глухоты, о педагогических возможностях обучения глухих речи как средству образования, учебной и социальной коммуникации. Этапы этой периодизации отражают постепенный переход человечества от языческих суеверий в отношении к людям с нарушенным слухом и ложных представлений о невозможности их обуче-¹⁰Иа к накоплению и развитию научных знаний, позволивших не только успешно учить отдельных глухих, но и включить их в систему школьного образования, создать школы, соответствующие

Оразовательным потребностям неслышащих. Эта периодизация Учитывает и ту систему социокультурных координат, которая размотана Малофеевым для изучения этапов развития отно-

¹⁰Ния государства и общества к людям с ограниченными воз-

возможностями жизнедеятельности и для построения периодизации развития национальных систем специального образования (1996).

Остановимся на важнейших этапах развития истории сурдопедагогики.

3.2. Донаучный период – Древний мир и Средневековье

«Глухонемота существовала во все времена и у всех народов. С возникновением письменности появились и письменные свидетельства об этом»¹ — так начинает свой фундаментальный труд по истории сурдопедагогики П. Шуманн, всемирно известный историк сурдопедагогики.

Основным препятствием для обучения глухого ребенка было необъяснимое для людей тех далеких времен отсутствие словесной речи, с помощью которой учитель мог передавать, а ученик воспринимать знания, а также отсутствие слуха, закрывающее доступ из окружающего мира информации, несущей учебный, коммуникативный, социальный смысл. Древняя школа, обучавшая письму, музыке, пению и арифметике на основе устно-речевого общения между учителем и учениками, безусловно была недоступна глухому. Непреодолимость коммуникативно-информационной изоляции, невозможность освоения ребенком социального опыта, кроме как в контекстных, микросоциальных ситуациях, превращали его в социального изгоя.

Языческий мир по-своему, на основе бытовавших в те времена религиозных воззрений, пытался объяснить этот феномен. Одним из таких объяснений было предположение о том, что боги подменили родителям их ребенка другим, который есть лишь материальная копия настоящего, и потому он не владеет свойственными человеку качествами — речью и разумом. Такого ребенка родители не могли считать своим. В качестве иллюстрации можно привести пример, о котором свидетельствует Геродот Галикарнасский (490 — 425 гг. до н. э.): лидийский царь Крез (правил в 560 — 546 гг. до н.э.), у которого из двух сыновей один был глухонемой, воскликнул однажды, обращаясь к слышащему сыну по имени Атис: «Ты мой единственный сын, а другого я сыном не считаю». Геродот не назвал имени «другого» сына. Он остался безымянным и, несмотря на то что беспрепятственно жил в родительском доме, имел статус нежелательной персоны. Геродот повествует далее о том, что в одном из сражений во время осады крепости Соргос

сидский ^{воин} бросился с мечом на Креза. В это время его глухонемой сын вдруг закричал: «Не убивай Креза!» Конечно, современная трактовка этого свидетельства Геродота затруднительна (возможно, что восклицание глухонемого сына рассматривалось как предостережение богов или, быть может, как оптимистическая мысль о возможности обретения глухонемым речи), однако несомненно, что предубеждения по отношению к глухонемым сохранялись до позднего Средневековья. Этому способствовали письменные сентенции о глухих, высказываемые известными людьми того времени.

Первые попытки письменных научных рассуждений о феномене глухонемоты принадлежат учителю Александра Македонского Аристотелю (384—322 гг. до н.э.). Великий грек был убежден в том, что в человеческом сознании не может быть ничего, не воспринятого ранее органами чувств, — «Nihil est in intellectu, quin prius fuerit in sensu». Аристотель считал, что глухого обучать труднее, чем, например, слепого, однако он никогда не отрицал возможности обучения глухих, что стали ему приписывать позднее. Это ошибочное суждение, якобы высказанное Аристотелем, передавалось из поколения в поколение на протяжении двух тысячелетий. Лишь в XVI в. появился человек, опровергший тезис о необучаемости глухих, — испанский монах-бенедиктинец, о котором на памятном камне высечено: «Педро Понсе обучил глухих, хотя Аристотель считал это невозможным».

О бесполезности обучения глухих более определенно высказался римский поэт и философ Тит Лукреций Кар. Его заключение гласило, что, поучая глухого, никогда не достигнешь цели, не преодолеешь безразличия и не научишь мудрости¹.

В исторических источниках рассматриваемого периода нет прямых свидетельств об актах агрессии по отношению к глухим. Напротив, имеется несколько указаний на то, что глухие люди находили социальную нишу и иногда овладевали ремеслами или искусством живописи (например, Плиний Старший, 23 — 79 гг. н.э.). В древнем Израиле глухой человек законодательно приравнивался к бессловесному ребенку, которого следует оберегать и который сам не может распоряжаться своим имуществом. В «Третьей книге Моисея» сказано: «Не дай глухому умереть от голода!»

Римское право ограничивало в правах лишь тех, кто не владел Речью (глухие от рождения): невозможность знания ими законов " связанного с этим осознанного участия в юридических и гражданских процедурах, естественно, влекла за собой признание этих ^{людей} Дей недееспособными. Оглухшие и слабослышащие, владеющие речью, не имели ограничений в правах.

¹ Schumann P. Geschichte des Taubstummenwesens. — Frankfurt am Main, 1940. -

гп. ¹ М.: Scouten E. Turning points in the education of deaf people. — Danville, 'umois, 1984

Таким образом, уже в древние времена различали разные категории среди людей, имеющих слуховой дефект, и владение словесной речью служило тем недостающим звеном, которое не позволяло глухому от рождения человеку быть полноправным членом общества. Именно поэтому вся история педагогики и образования глухих была многотрудным путем поисков наилучшего способа восстановления этого недостающего звена.

Первые позитивные изменения в социальное положение глухих внесло распространение христианства, в первую очередь на территории Римской империи, где оно с 391 г. н.э. стало официальной религией. Повсеместно принятый уже к V—VI вв. христианский обряд крещения новорожденных распространялся и на малолетних глухих детей, ибо в те времена по понятным причинам глухота у них не могла быть диагностирована. Они проходили этот обряд, что приобщало их к христианской церкви, обуславливало дальнейшую необходимость освоения христианского вероучения и выполнения в течение жизни церковных обрядов — слушания проповедей, исполнения молитв, обрядов исповедания, венчания и др. Возникающее противоречие между стремлением выполнять соответствующие религиозные обряды и неумением научить этому глухого человека объективно становилось сильнейшим мотивом для служителей христианской церкви в поисках разрешения этого несоответствия.

Методические поиски и попытки конфессионального обучения глухих, возможно, были бы начаты по этой причине еще раньше и были бы более успешными (для выполнения церковных обрядов необходимы хотя бы устное знание основ вероучения, использование словесной речью — молитвы, исповедь), однако существовало значительное препятствие, созданное самими богословами. Они ссылались на высказывание апостола Павла в его письме к римлянам: «Как веровать в *Того*, о Ком не слышали? Как слышать без проповедующего?»¹ Латинская основа этого тезиса звучит так: «Fides ex auditu» («Вера от услышанного»). В дальнейшем богословы расширили его трактовку следующим образом: «Fides ex auditu, ergo solum ex auditu» («Итак, вера от слышания, а слышание от слова Божия»), ссылаясь при этом на видного религиозного деятеля и теолога блаженного Августина Аврелия (354-430 гг.).

Итак, два серьезных препятствия — религиозный и научный догматы — вплоть до периода позднего Средневековья тормозили поиски путей и способов обучения глухих словесной речью, в том числе и в религиозных целях. Так как регулярного школьного обучения в это время еще не было, да и оно не признавалось свет-

й социальной ценностью (А.Г.Басова, С.Ф.Егоров, 1984), ^ даже сама проблема обучения глухих отсутствовала.

3.3. Период накопления опыта индивидуального обучения (середина XVI — первая половина XVIII в.)

Средневековая наука, базировавшаяся на христианских догматах не ставила перед собой вопросов. Поэтому не удивительно, что и в Средние века не было обнаружено связи между нарушением слуха и отсутствием речи у глухого человека, хотя сведения о первых случайных и успешных попытках обучения глухих в религиозных целях относятся уже к VIII в. (англосаксонский епископ Джон Баверлей научил глухого нищего произносить некоторые слова). В середине XV в. немецкая аббатиса Схоластика обучила глухую девочку азам вероучения на основе жестов и картинок. Примерно в это же время нидерландец Рудольф Агрикола (1443 — 1485) сообщает в своей книге «Об открытии диалектики» о том, что был свидетелем того, как глухонемого с детства научили понимать написанное и самостоятельно записывать свои мысли. В 1602 г. Франц фон Саль, епископ Женевы, на основе жестовой речи ввел в основы вероучения глухого по имени Мартин. Впоследствии св. Франц долгое время считался покровителем глухих.

Изобретение книгопечатания (1436), безусловно, ускорило процесс накопления и распространения информации о фактах обучения глухих и их дискуссионном обсуждении. Так, испанский гуманист, философ и педагог Хуан Луис Вивес (1492—1540) подверг сомнению сообщение Р. Агриколы о возможности обучения глухого на основе письменной речи. Напротив, итальянский врач, философ, энциклопедист раннего Возрождения, профессор одного из итальянских университетов Джероламо Кардано (1501 — 1584), проанализировав сообщение Р. Агриколы, пришел к выводу: «Так мы узнали, что глухонемой слышит при помощи чтения, ^a говорит при помощи письма»¹. Он сделал также важнейшие для сурдопедагогики теоретические выводы о том, что нарушение слуха ^{есть} следствие болезни, а немота — следствие глухоты; глухота не является причиной умственной отсталости, и поэтому глухие обучаемы; глухие могут научиться грамоте и взаимодействовать со ^{вышшими} на основе письменной речи. Он описал также ту классификацию людей с нарушенным слухом (глухие от рождения, ^{оглохшие}, плохо слышащие), на которой фактически уже были ^{строены} посвященные им статьи римского права.

¹ Апостол *Павел*. Письмо к Римлянам: Книга Нового Завета // Библия. - М., 1988. - С. 1358.

¹ q/tn [^]Нт- ^{но:} *Schumann P.* Geschichte des Taubstummwesens. — Trankfurt am Main, ^{уэд.} ~ S. 37.

Со второй половины XVI в. можно наблюдать целую серию успешных опытов индивидуального обучения глухих в разных странах Европы. Их началом принято считать опыт выпускника Соломанского университета Испании монаха-бенедиктинца Пед. ро Понсе де Леона (**1520—1584**). Он (примерно с **1540** г.) учил **12** глухих от рождения молодых людей, среди которых была и девочка. По свидетельству самого Понсе де Леона, он научил их говорить, читать, писать, считать, молиться, прислуживать во время богослужения; они освоили вероучение на основе словесной речи; некоторые из них овладели языками (латинским, греческим, итальянским) и разбирались в натурфилософии и астрологии. Все ученики хорошо знали историю Испании и других стран. Сохранился официальный отчет П. Понсе де Леона, позволяющий судить о его педагогических успехах. Дату его составления — **1578** г. — принято считать началом истории специального образования глухих, а Педро Понсе де Леона — родоначальником сурдопедагогики.

Два других испанца — Мануэль Рамирез де Каррион (**1579— 1652**) и Хуан Пабло Бонет (**1579—1633**) своей деятельностью дополнили «испанский метод», сущностью которого было обучение в следующем порядке: письмо — дактилология — устная речь. Чтения с губ они еще не выделяли, поэтому видимым аналогом устной речи выступала дактилология. По мнению историков сурдопедагогики, П. Понсе де Леон был изобретателем метода, де Каррион — практиком, а Х. П. Бонет — теоретиком. Именно он подробно описал метод обучения глухих в своей работе «О природе звуков и об искусстве научить говорить глухого» (**1620**), которая стала первой книгой по сурдопедагогике и первым печатным руководством по обучению глухонемых.

В Италии, как и в Испании, интерес к индивидуальному обучению глухих возник в середине XVI в. и был связан с успехами национальной медицины. Один из наиболее известных его представителей — профессор риторики Франческо Лана-Терци (**1631 — 1687**).

В середине XVII в. появились свидетельства о фактах обучения глухих в Англии, которые отражали устремления привилегированных исследователей к постижению окружающих явлений и были поддержаны просвещенным монархом. Так, Джон Бульвер (**1614 — 1684**), анализируя испанский опыт, впервые, пока еще на уровне теории, пишет о возможности замены звена «дактилология» «зрительным слухом», т. е. чтением с губ, и выступает с предложением об открытии академии для глухих, имея в виду их школьное обучение. Если Д. Бульвер обозначил концепцию обучения глухих, то первыми, кто на британских островах стал их обучать, были Вильям Холдер (**1616— 1697**) и Джон Валлис (**1616—1703**). Они учили глухих устной речи, опираясь на письменную речь. В этом же направл»

нии работали и Георг Далгарно (**1626—1687**) и Генри Бейкер

В Нидерландах, богатейшей европейской стране XVII в., также появляется практика индивидуального обучения глухих, часто отраженная в научных трактатах и руководствах (Антон Дешан, **1612—1666**; И.Лаватер, **1624— 1695**; Франц Меркуриус ван Гель-монт, **1614—1699**). Особое место в истории сурдопедагогики занимает швейцарский врач Иоганн Конрад Амман (**1669—1724**), который досконально разработал техническую сторону устной речи и методику постановки звуков, имел обширную практику индивидуального обучения глухих и написал книгу «Говорящий глухой, или Способ, при помощи которого можно научить речи глухого от рождения» (**1692**).

Истории известны также сурдопедагоги, которые вели индивидуальное обучение глухих в Германии, — Георг Рафель (**1673 — 1740**), отец трех глухих девочек; **Отто** Бенджамин Лазиус (ум. **1779**) научил устной речи глухую девушку; Иоганн Людвиг Фердинанд Арнольди (**1737—1783**), священник, который проводил систематические занятия по обучению устной речи с глухими детьми своих прихожан. Во Франции в XVIII в. было отмечено несколько случаев индивидуального обучения глухих: Якоб Родригес Перейра (**1715— 1780**) учил устной речи, используя остаточный слух; Р.Эр-но (**1740— 1800**) претворял в своих трудах идеи И. К. Аммана; Этьен Дешанп (**1745 — 1791**), католический священник в г. Орлеане, посвятил себя обучению глухих детей, формированию у них устной речи, основываясь на работах Аммана и Перейры.

Современная сурдопедагогика указывает на ряд причин, способствовавших столь действенному и активному интересу к этой проблеме. Во-первых, важную роль играли миссионерские тенденции христианского вероучения, стремление приобщить глухих к церкви и сделать ее службы доступными для тех, кто этого был лишен. Во-вторых, определенное значение имело появление некоторых базовых данных в смежных науках, без которых обучение глухих было невозможно, а также интерес к проблеме обучения глухих ученых из других научных отраслей — философии (Д. Кар-Дано, Д. Бульвер и др.), языкознания (фонетики) (Р. де Каррион, Х- П. Бонет, Д. Бульвер и др.), медицины (И. К. Амман), христианской педагогики (В. Ратке, Я. А. Коменский). В рассматриваемый Период времени заметное влияние на опыты обучения глухих устной речи оказало развитие языкознания, а именно создание опи-^саний фонетических систем национальных языков (испанского, голландского, немецкого, английского и др.). У исследователей ^озник интерес к постановке артикуляции звуков «с чистого листа» — проблеме, в которой глухие от рождения могли оказаться Идеальным экспериментальным материалом (Р. де Каррион, П.Бонет, Д.Бульвер, И.К.Амман).

На стремление найти адекватные способы и приемы обучения глухих повлияло также становление христианской педагогики В XVI в. практически одновременно (В.Ратке и Я.А.Коменский)! были сформулированы две важнейшие педагогические идеи: о необходимости обучения детей на родном языке (напомним, язы. ком обучения, науки, церкви и официальной жизни в средневековой Европе был латинский) и об общедидактических принципах, заложивших фундамент научной педагогики. Ее положения (природосообразность, доступность, последовательность, наглядность и др.) могли найти соответствие в методах обучения глухих.

Значительную роль играл и социальный заказ на обучение глухих, исходивший от состоятельных семей в странах, находящихся, как правило, на подъеме исторического развития. Например, Испания в период возникновения «испанского метода обучения глухих» (XVI в. — П. Понсе де Леон, Р. де Каррион, Х. П. Бонет) переживала эпоху Великих географических открытий и богатела, становясь признанной «владычицей морей». То же можно было сказать о Голландии и Англии. Стремление состоятельных граждан преодолеть правовой барьер, отделявший их из-за отсутствия речи от дееспособных, чтобы распоряжаться собственным имуществом, часто совпадало как с миссионерскими интересами священнослужителей, так и с научными замыслами немногочисленных исследователей.

Немалое значение имел и личностный фактор, ибо попытки индивидуального обучения глухих, как правило, осуществляли высокообразованные люди того времени — врачи, лингвисты, философы, педагоги и священнослужители, а к числу обучаемых в большинстве своем относились дети из богатых и занимавших высокое социальное положение семей, обнаруживавшие незаурядные способности и прилежность в обучении.

Интересу к обучению глухих содействовало и возникновение в XVI в. (Х.Л. Вивес, Испания) нового подхода к социальной помощи, согласно которому каждый мог стать полезным членом общества, есть заработанный собственным трудом хлеб и не быть обузой для сограждан. Для этого необходимо было дать людям простейшие формы обучения и предоставить возможность трудиться. Идеи активной жизненной установки Х.Л. Вивеса отличались от традиционных христианских способов оказания помощи тем, кто в ней нуждался, предполагающих пассивность и благодарное смирение опекаемых. Идеи активной жизненной установки получили широкое развитие в последующие столетия, оформившись в концепцию социальной полезности индивида, что уж^с в XIX в. стало одним из важных аргументов в построении социальной политики в отношении глухих в ряде европейских госУ^т дарств.

Однако первые опыты индивидуального обучения глухих, на-юдавшиеся в Европе уже с середины XVI в., проводимого в тарных условиях, конечно, не могли быть воспроизведены в ^тм е массового школьного обучения таких детей, тем более что в ^бо. время и сама система массового светского образования еще не олучила распространения. Вместе с тем знания, приобретенные в этом историческом периоде, сыграли важную роль для начала нового этапа — развития обучения глухих в условиях специальной школы. Главным его результатом стало доказательство того, что глухие способны к успешному обучению, что они могут овладеть языком слышащих и пользоваться им, как им пользуются сами слышащие. Он также показал, что в работе с глухими необходимо применять доступные им средства общения — дактилологию, же-стовую и письменную формы речи. Уже в этот период обозначились два основных направления в обучении глухих: опора на естественные для глухих речевые средства — дактилологию, жестовый язык (П. Понсе де Леон, Х. П. Бонет, Г.Далгарно, Д. Валлис, Я. Р. Перейра) и стремление учить их устной словесной речи, не прибегая к другим знаковым системам (И.К.Амман, Г.Рафель, Д.Л.Арнольди).

3.4. Создание специальных школ и формирование педагогических систем сурдопедагогики (вторая половина XVIII – конец XIX в.)

Побудительными мотивами для начала школьного обучения глухих прежде всего стали доказательства их обучаемости, описания специальных педагогических способов их обучения, а также привлекательность успеха в устройстве самостоятельной жизни обученных глухих. Важную роль сыграла и идея воспитания из, казалось бы, обделенного человека полезного члена общества, гражданина, который сможет и зарабатывать себе на жизнь, и организовывать ее самостоятельно по своему усмотрению. Реализации этих идей способствовали гуманистическое направление Развития педагогической мысли (Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, И-Ф. Гербарт) и оформление педагогики в самостоятельную на-У^кУ> появление основ педагогической психологии (И.Ф.Гербарт), Развитие теории и практики социальной помощи.

Первым опытом создания школы для глухих в Европе, несмотря на кратковременность ее существования (1690—1709), было Учебное заведение, открытое в западных территориях России га 1[^]р^нУ) на средства профессоров Дерптского университета ^-Вильде и др.).

Подтверждением того, что идея школьного обучения глухих зльно стоит на пороге своего практического воплощения, явился

тот факт, что почти одновременно были открыты — в 1771 г. Париже аббатом Шарлем Мишелем де л'Эпе и в 1778 г. в Лейпциге Самуэлем

Гейнике — первые две негосударственные школы для глухих, существующие и в настоящее время. Вскоре появилась частная школа и на британских островах — в г. Эдинбурге (Томас Брэнд, 1810), и в Скандинавии (1809), созданная в Стокгольме при поддержке монарха по инициативе секретаря Королевской канцелярии Пьера Арона Борга. Далее наступает пора возникновения школ для глухих в других городах Западной Европы, России и Америки.

Эти школы, естественно, пользовались тем опытом, который оставили первопроходцы, учившие глухих сначала индивидуально, а затем в созданных или школах. Помимо письменных источников в распространении этих важных знаний большую роль сыграли и педагогические практики, приглашаемые из школ — носители передового опыта в открываемые новые школы. Так, глухой выпускник Парижского национального института глухих (такое название получила школа, открытая Ш.М. де л'Эпе) Л. Клерк приехал в США опыт обучения по мимическому методу, куда его пригласил Т. Галлоде работать в одной из созданных там школ (1817). Известный во Франции тифлопедагог В.Гаюи, хорошо знакомый с системой работы в Парижском институте для глухих, сделал достоянием России мимический метод обучения, распространение которого продолжил в Петербургском училище для глухих ученик Р. Сикара Ж. Б. Жоффре.

Несмотря на принципиальные различия педагогических систем, которые Ш. М. де л'Эпе и С.Гейнике развивали и внедряли в своих школах (так называемый «мимический метод» во Франции и «устный метод» в Германии), исторический вклад в сурдопедагогику этих основоположников состоит в том, что они разработали и описали теоретические основы школьного обучения глухих и реализовали их на практике. При этом они продемонстрировали возможность разных путей построения образования — на основе жестового языка и на основе словесной речи — и открыли эру школьного обучения детей, имеющих нарушения слуха.

Противоречия этих двух основных образовательных направлений, впервые отразившиеся в научном споре (переписке) двух выдающихся представителей сурдопедагогики XVIII в., до конца не разрешены и современной сурдопедагогией. Самуэль Гейнике считал приоритетным социальный аспект обучения, утверждая, что только овладение устной словесной речью даст глухому возможность жить в мире слышащих в качестве полноценного члена общества. Ш. М. де л'Эпе главной ценностью признавал природосообразное, гуманное обучение, основанное на использовании «родного языка» глухих — жестового, который обладает неограниченными возможностями передачи информации и благодаря

ему позволяет глухим получить разностороннее и основательное образование.

Совершенствование опыта обучения содействовало и развитию гшативных средств общения, которыми пользовались оглохшие. Так, уже к концу XVIII в. в среде глухих и глухонемых сложилось несколько способов общения — письменная речь, чтение с губ, жестовая речь, дактилология, которые применялись ими в вариативном сочетании. Практически всеми ими, по воспоминаниям современников, владел выдающийся испанский живописец Франсиско Хосе де Гойя (1746—1828), который оглох в результате болезни в возрасте 46 лет.

На протяжении XIX в. школы для глухих детей открываются во всех странах Западной Европы, растет число таких учебных заведений в России и в США. Если в первой четверти XIX в. в Европе насчитывалось около 50 таких школ, то к концу века их было уже свыше 400 (А.Г.Басова, С.Ф.Егоров, 1984). Такое стремительное увеличение обусловлено также и тем, что на протяжении XIX в. в западноевропейских странах были приняты законы об обязательном начальном обучении, согласно которым обязательность обучения впервые распространялась и на глухих детей.

Наряду с ростом числа школ для глухих во многих странах мира в течение XIX в. происходит развитие их структуры, организационных форм обучения, создаются педагогические классификации детей, имеющих нарушения слуха, получают теоретическое оформление две основные педагогические системы — мимический (французский) метод и устный (немецкий) метод. Школа для глухих детей все более приобретает черты, присущие народной школе.

Организационные формы обучения и воспитания детей были крайне разнообразными. К концу XIX в. это была разновидность народной школы с удлинненным сроком обучения — до 8 — 9 лет. Наполняемость класса составляла от 4 до 10 человек, возраст поступающих в I класс, как и в народной школе, — 7 — 8 лет (А. Г. Басова, С.Ф.Егоров, 1984).

В 90-х гг. XIX в. в США появились первые детские сады для глухих детей (С.Фуллер, 1888) и детский дом для глухих дошкольников (М. и Э.Гаррет, 1892).

Школы для глухих стали центрами накопления педагогического опыта и развития специальных образовательных систем сурдопедагогики.

Французская система обучения глухих детей известна под названием *мимический метод* или *мануализм*. Ее основатель — отшельник от церкви богослов Шарль Мишель де л'Эпе (1712—1789). Его идеи развил Рош Алебруаз Сикар (1742—1822). Их взгляды на "Учение глухих детей нашли отражение в трудах Ш.М. де л'Эпе "Учение глухонемых посредством методических жестов» (1776), * Истинный способ обучения глухонемых, подтвержденный опы-

том» (1784) и в работах Р.А. Сикара «Теория знаков» (1808), «КурД обучения» (1814).

Система мимического метода формировалась под влиянием материалистических идей великих французских просветителей МарД Франсуа Вольтера (1694- 1778)¹, Дени Дидро (1713-1784), ЭД ена Бонно де Кондильяка (1715—1780). Согласно данной философской концепции, просвещение реализуется либо с помощью «просвещенного монарха», «разумного мужа-правителя», либо путем постепенного распространения знаний и истинных понятий в народе, что влияет на дальнейшие социальные процессы. Вольтер сыграл главную роль в том, чтобы просветительское движение развилось, окрепло и приобрело многих сторонников, ибо считал своей целью систематизировать и распространять те знания, которые выработала человеческая мысль до XVII в. Среди французских просветителей наиболее известным пропагандистом идей сенсуализма² был Д.Дидро. В своем «Письме о глухонемых» (1751) он высказал определенные взгляды на значение органов чувств в развитии человека, признавая, что каждое живое существо способно познавать мир на основе имеющихся у него сокровищ органов чувств. Кондильяк в «Трактате о чувствах» (1754) придерживался аристотелевской оценки роли отдельных органов чувств в познавательной деятельности человека. Основным ощущением он, подобно Аристотелю, считал осязание, а обоняние и слух называл самыми примитивными из всех чувств человека. Вместе с тем он отмечал, что слуховой анализатор позволяет человеку овладевать возможностями теоретического подхода к действительности.

Основу французской философской мысли составляли педагогические воззрения Жана Жака Руссо (1712—1778), следовавшего идее природного совершенства детей. Воспитание, по его мнению, должно не мешать их развитию, а предоставлять полную свободу, приспособляясь к склонностям детей и их интересам. Эти идеи Руссо положили начало разработке теории «свободного воспитания», согласно которой воспитание следует за интересами и желаниями детей и развивает их.

Руководствуясь идеями французской философии и прогрессивными положениями педагогики, Ш. М. де л'Эпе и Р.А.Сикар создали свою систему обучения и воспитания детей с нарушенным слухом. Ее отличают оптимистические взгляды на возможности развития и совершенствования природных задатков и способностей

тей глухих детей в условиях специально организованного обучения

Цель системы мимического метода — развитие природных способностей глухого, подготовка к труду и жизни в обществе. В рамках этой педагогической системы впервые в истории сурдопедагогики ставились задачи умственного и нравственного развития глухих. В качестве средства обучения и общения была выбрана жестовая речь, которую авторы метода считали естественной, универсальной и понятной всем глухим; роль устной речи в развитии глухонемых ими недооценивалась. На основе жестового языка строилось овладение письменной речью. Однако в своих оценках значения жестовых знаков де л'Эпе и Сикар исходили из разных предпосылок. Де л'Эпе, находясь под влиянием педагогических идей Руссо, рассматривал умственное развитие глухих как естественное («природосообразное»); Р.А.Сикар, опираясь на педагогические идеи И.Г.Песталоцци, подходил к оценке возможностей умственного развития глухих с позиции формального образования.

Р.А. Сикар дополнил систему «методическими знаками», которые раскрывали сложные лексические и грамматические категории французского языка. Однако эти знаки были трудны для глухих детей, и поэтому ими практически почти не пользовались. Ценным во французской системе обучения было изучение предметов и явлений в естественной жизненной обстановке.

Немецкой системой обучения глухих стали называть направление, основоположником которого был Самуэль Гейнике (1727 — 1790), открывший в 1778 г. в Лейпциге (Германия) первую школу для детей с нарушениями речи и слуха. В дискуссионной переписке с Ш.М. де л' Эпе, которая длилась многие годы, он изложил свои взгляды на обучение глухих устной словесной речи, рассматривая ее как инструмент действенного развития таких детей и как средство формирования у них словесного мышления. Педагогические идеи С. Гейнике были продолжены и дополнены его последователями, а сама педагогическая система *устного метода*, затем названная *чистый устный метод*, или *орализм*, в XIX в. получила признание во многих странах Европы, в США и России, вытеснив мимический метод. Ее результаты отвечали социальным ожиданиям слышащего большинства, ибо итогом обучения становился «говорящий глухой», что в те времена имело большее значение, чем высокообразованный, но неговорящий глухой.

Совершенствуясь в своем развитии, немецкая система привлекала современные научные данные из смежных научных областей — языкознания, психолингвистики, психологии, педагогики, социальной психологии. Так, С. Гейнике в теоретическом обосновании своей системы опирался на философию образования, разработанную И.Г. Гердером (1744-1803), учеником И.Канта (1724-1804), использовал психолингвистический подход к объяснению механизмов

¹ Имя Вольтер было одним из 137 различных псевдонимов Мари Франсуа Аруэ.

² *Сенсуализм* (от лат. *sensus* — восприятие, чувство) — направление в теории познания, согласно которому чувственность (ощущения, восприятия) является основой и главной формой достоверного познания. (Прим. ред.)

мов взаимосвязи устной словесной речи и мышления. Как отмечает

Фридриху Морицу Гиллю (1805 — 1874) принадлежит идея развития устного метода, принадлежит включение в сурдопедагогику идей т.е. познание, чем в странах Западной Европы. В истории сурдопедагогики подходов зарождавшейся тогда реформаторской педагогики. Он первым высказал мысль о том, что у глухих детей (1871-1885) р. Х.Мини (1790-1859), Э.Галлоде (1837-1907), А.М.Белл (1819-1905) и А.П.Веня (1847-1922)¹. Систему обучения глухих детей в США свой методический подход «естественным», характеризован формальным как традиций, уже сложившихся во Франции, до него, а содержательной стороне — в педагогическом принципе в условиях наглядности и житейской реальности. В США оформилась комбинированная система, ориентируясь на жизненные интересы и потребности глухих детей в общении на основе устной словесной речи. В ходе обучения он использовал такие методы, как беседа, опора на собственные представления из жизни детей, ведение бытовых дневников и т.д., процесс воспитания состоит в содействии совершенствованию

В середине XIX в. в центре сурдопедагогической мысли лежала проблема удовлетворения потребностей и прирожденных способностей глухих. В этот период в Германии, Франции, Англии, США и в России появились первые сурдопедагогические школы. Одним из основоположников сурдопедагогики в Германии был Иоганн Фаттер (1842—1916) — «сурдопедагог Бад-Кройцнаха» (Фаттер, 1900). Фаттер был одним из первых, кто обратил внимание на необходимость учета индивидуальных особенностей глухих в обучении. Он считал, что глухих нужно обучать не только чтению и письму, но и устной речи, так как это необходимо для их социализации. Фаттер разработал систему обучения глухих, основанную на сочетании жестового языка и устной речи. Он считал, что глухих нужно обучать не только чтению и письму, но и устной речи, так как это необходимо для их социализации. Фаттер разработал систему обучения глухих, основанную на сочетании жестового языка и устной речи. Он считал, что глухих нужно обучать не только чтению и письму, но и устной речи, так как это необходимо для их социализации.

¹ Цит. по: Янин П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука. — М., 2003. — С. 96. ² Там же. — С. 106, 107.

Во второй половине XIX в. во Франции появляются против-
ся на понимании ими окружающей действительности. В обучении глухих
должны применяться речевые средства, которые содействуют
удовлетворению образовательных потребностей каждого. Аме-риканскую
практику обучения глухих характеризовало комплексное использование
разных видов речи — словесной (устная, письменная, тактильная формы)

и жестовой.
Ведущее место занимала трудовая подготовка. В своих убеждениях он руководствовался тем, что
приспособления к труду и к жизни подчиняла себе весь процесс овладения
основами знаний и формирования речи.

На американской системе обучения заметно сказались увлечение
разработкой педологических тестов и шкал, удалось открыть в парижских школах отделения, где учащимся, имеющим
определялись умственные способности глухих детей.

* . **

Условной границей завершения третьего периода развития истории
сурдопедагогики явился конец XIX в. Это время связано с окончательным
оформлением национальных систем образования людей, имеющих
нарушения слуха, которые представляли собой неотъемлемые
составляющие специального образования соответствующих стран.

3.5. Развитие сурдопедагогики под влиянием реформаторских идей (вторая половина XIX первая половина XX в.)

Идеи реформаторской педагогики своими корнями уходят в XVIII в. (Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци). И только в XIX в. к проблеме
XVIII в. (Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци). И только в XIX в. к проблеме
педоцентризм, самостоятельность ребенка как метод воспитания ребенка, на их естественность... Фазы и механизмы
успешности воспитания и обучения — речевое развитие слышащего ребенка были перенесены в качестве
концептуальными основами для построения новой модели развития речи глухим ребенком, с утверждением как
воспитательных подходов в общей и специальной системах обучения количественного равенства между ними¹. Подобно
Педагогика обращается к проблемам развития и саморазвития личности и развитию речи у слышащего ребенка центральное
человека, соотношения свободы и принуждения в эстетическом и этическом отношении. Речь окружающих, и прежде всего
процессе, жизненной и социальной направленности, работающей на слуховое и слухозрительное восприятие, так и
Научно-теоретическими платформами реформаторской педагогики являются: слуховая и слухозрительная речь у глухого ребенка реформаторы
историки называют «школу учебы», «школу труда» — свободный и естественный же путем. В ряде случаев слуховое или слухозри-
которые во вто-рой половине XX в. получили обобщенное определение — речи заменялось более доступным для глухого
«шко-ла жизни» (Ж.О.Декроли, 1907)¹.

¹ Янн Я. П. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука. — М.
2003. — С. 117, 118.

¹ Жан Овид Декроли создал в Брюсселе (Бельгия) в 1907 г. учебное заведе- \ ние «Школа
для жизни, через жизнь», где предусматривалась организация обучения на основе развития
интересов ребенка. В «Школе для жизни...» не только воспитание, но и обучение
согласовывались с известными тезисами Ж. Ж. Руссо и И.Г.Песталоцци о том, что сама жизнь
образует (воспитывает).

построен ряд инновационных методов обучения глухих речи- Л США у А.Г.Белла, А.Сулливан (воспитательницы слепоглух^{0*}| Э. Келлер), М. и Э. Гаррет при обучении дошкольников, в Дании у Г. Форхгаммера (имитативный метод), в Германии (20-е гг. XX в! у Э.Гепферта, В.Кверлла, Р.Линднера).

Сурдопедагогами была также подмечена такая естественная особенность усвоения речи слышащим ребенком, как целостности воспринимаемых и усваиваемых речевых единиц (слов, коротких фраз, а не отдельных звуков), и использована в построении системы обучения глухого ребенка речи, письму, чтению (К. Кройсс -Л метод естественного овладения речью, 1922; К. Малиш — метод целых слов, 1924).

Следование естественному развитию слышащих детей выразилось и в том, что начало обучения глухого ребенка речи постепенно стало перемещаться в дошкольный период, расширяя практику дошкольного воспитания в специальных детских садах.

В эпоху реформаторской педагогики впервые получила широкое практическое распространение идея развития слухового восприятия у школьников, имеющих нарушения слуха. Немецкий сурдопедагог К. Кройсс, основываясь на опыте работ А. Г. Белла, Т.Галлоде (США), В.Урбанчика (Австро-Венгрия), Ф.Бецольда (Германия), обосновал роль и психологические закономерности развития и использования слухового восприятия у глухих детей] (1903). Благодаря слуховым тренировкам, считал Кройсс, может улучшиться восприятие гласных звуков, и ребенок сможет различать разницу в их звучаниях. При обучении речи он может не только опираться на зрительное восприятие и речевые кинестезии, но и объединять эти представления со специфическими слуховыми представлениями в единый комплекс, который, в свою очередь, окажет положительное влияние на четкость и ритм речи. Через три десятилетия это положение подтвердил теоретически и практикой своей работы венгерский сурдопедагог и ученый Густав: Барци (30-е гг. XX в.).

Реформаторская педагогика — движение за новое воспитание -активно восприняла идеи прагматизма (Д.Дьюи — инструментальная педагогика; У.Килпатрик — метод проектов; В. А.Лай — педагогика действия; и др.) и выдвинула идею создания «трудовой школы», в которой познавательная деятельность ребенка осуществлялась как всякого рода активность (мышечная, интеллектуальная, речевая, творческо-изобразительная) и как деятельность, направленная на создание материальных ценностей.

Сурдопедагогика этого периода в полной мере отразила эти тенденции. Появилась новая форма организации трудовой специальности школы для глухих — школа-хутор (в Скандинавских странах, в Запорожье в России). Здесь учились преимущественно дети из крестьянских семей, наряду с обучением велось земледельче-

хозяйство и обеспечивалось самообслуживание. Предполагалась возможность подобных школ. В содержание обучения включались различные виды труда, экскурсии, ведение дневниковых

^{3аП}Широко распространившийся в сурдопедагогике метод «материнской школы» обеспечивал возможность обучения речи в естественных житейских условиях, на материале, предметах и ситуациях повседневной жизни; использовался так называемый «событийный подход» в обучении речи (Ф.М.Гилль, М.Шнейдер, Гер-Тя- Н.А. Рау, Россия). Для формирования готовности к речевому общению и получения от него радости аналогично тому, как это происходит у слышащих детей, предлагалось включать глухого ребенка в повседневные житейские события, которые вызывали бы у него эмоциональные переживания и естественным образом побуждали к высказываниям, к речевому общению. Впоследствии эти идеи реформаторской педагогики послужили платформой для разработки С.А. Зыковым и его коллективом системы предметно-практического обучения в школе для глухих детей и деятельности принципа как важнейшего методологического основания при построении современного специального образования в целом.

3.6. Сурдопедагогика в эпоху равных возможностей, технологической и информационной революций (вторая половина XX в. — настоящее время)

В этот период на развитие образования людей, имеющих нарушения слуха, оказывают влияние противоречивые тенденции. Во-первых, происходит критическое осмысление результатов «включения в общий поток», интеграции, и возникают дискуссионные споры о положительном и отрицательном ее влиянии на ребенка со слуховым дефектом. Во-вторых, усиливается борьба глухих людей за признание их прав, за утверждение статуса глухих как самодостаточного меньшинства с уникальным языком и культурой, сопровождаемая требованием обеспечения их образования на основе родного для них жестового языка. И наконец, получают распространение модели отдельных поселений для инвалидов по слуху> признаваемые оптимальной формой организации их самостоятельной «взрослой» жизни.

⁶⁰ 60 —70-х гг. XX в. в Европе, США и Канаде под влиянием западной демократии и либерально-демократических взглядов начинают разрушаться традиции неравенства по отношению к людям с ограниченными возможностями, включая и нарушения слуха. На смену общественной парадигме «полноценное большинство»

ство — неполноценное меньшинство» приходит новая: «едиц₀ сообщество, включающее людей с различными проблемами», гv полностью исключает социальное маркирование национальной этнических, политических принадлежностей, а также физически и интеллектуальных недостатков. Так, социально-педагогически движение начала 70-х гг. прошедшего столетия, защищающее ра& ные образовательные права для всех детей с особыми проблемами, ми, привело к принятию в США закона, названного позже «**иц** об образовании лиц с особыми проблемами» (Individuals wif disabilities education act, 1975). Этот закон и ряд последующих послужили юридической базой интеграции. Сходные законы приняли также парламенты многих европейских стран, Австралии и дру. гих государств. Отражая новую реальность и гуманистические изменения общественного менталитета, государственные законы о равных образовательных правах для всех людей, как составляющие общегражданских прав, способствовали перестройке национальных систем обучения детей, имеющих особенности развития.

Складывающиеся в этот период тенденции не могли не отразиться на образовании людей с нарушенным слухом; становление новой культурной нормы — уважения к различиям между людьми — повлияло и на формирование педагогических систем обучения неслышащих людей.

Основными направлениями развития сурдопедагогики становятся педагогические системы «орализма» и «мануализма», которые формируются под влиянием идей плурализма. Сторонники этих систем по-разному трактуют представление о «социализации личности», прагматические и бихевиористические понятия «адаптивности», положения о неповторимости внутренней сущности каждого ребенка и необходимости «эмансипированного воспитания». В рамках этих систем сохраняется расхождение и в выборе языковых средств для обучения глухих людей.

Орализм — педагогическая система обучения глухих людей, в которой используются исключительно устная речь и чтение с губ, на основе чего развиваются их потребности в общении и познании, что обеспечивает успех их адаптации в обществе. Активно разрабатываются различные направления орализма — от классического чистого устного метода до «естественного орализма», идей которого в основном разделяют сторонники интегрированного обучения. Сурдопедагоги, исповедующие эти принципы, полностью исключают язык жестов из обучения глухих. Некоторые из них выступают за отказ от раннего обучения глухих детей чтению и письму, так как формирование этих навыков замедляет темпы овладения устной речью — произношением и чтением с губ.

Как бы противопоставленная этим взглядам педагогическая система **мануализм** в классическом ее понимании весьма приближается к мимическому методу. Она исходит из оптимистической 00

гшии развития глухих на основе использования их природ-^^здатков и способностей. Представители этой системы при-н^{иX} тестовую речь родным языком глухих, преобладающей ба-^{3H?} ^_я развития у них познавательной деятельности, в том числе ^{30иr})Страктного мышления. Жестовая речь в системе мануализма ^и ^aматривается как основное средство обучения, в том числе и P^a ^{иона}льному языку, при этом признается необходимой при об-^H ении опора на словесную речь (преимущественно письменную дактильную формы, в меньшей степени устную).

в пределах этой системы в 80-х гг. прошедшего столетия начи-^{наЮТ} складываться противостоящие друг другу направления обучения глухих — «тотальная коммуникация» и «билингвистиче-ский подход». Первое предусматривает использование всех вариативных речевых средств — устной и письменной речи, дактилологии и жестового языка. Второе ориентировано на взаимосвязанный комплекс средств обучения, включая такие, как словесная и жестовая речь. Для точного воспроизведения лексико-граммати-ческой структуры словесного (английского, французского и др.) языка создаются искусственные системы, аналоги которых восходят к методическим жестам Сикара.

Складывающиеся социокультурные традиции, гарантии прав каждого члена общества, активное развитие благотворительности обуславливают начало перехода к принципиально новым интеграционным формам обучения, противостоящим изоляции людей, имеющих нарушения слуха. Утверждение этих принципов привело к сокращению числа специальных школ для детей со слуховой недостаточностью (в первую очередь школ для слабослышащих), которые рассматривались как сегрегационные учреждения, дискриминирующие полноправных членов общества.

Технологическая, а затем и информационная революции второй половины XX в. оказали существенное влияние на сурдопедагогику. Изобретение транзистора (40-е гг. XX в.), развитие микросхемотехники, лазерной техники позволили поднять слухопротезирование на совершенно новый качественный уровень, создать слуховую аппаратуру, обладающую оптимальным слуховым полем и предусматривающую возможности его расширения; обеспечить миниатюризацию слуховых аппаратов; успешно имплантировать миниатюрные слуховые устройства (кохлеарная имплантация), предопределяя тем самым условия для социальной реабилитации глухих.

Кохлеарная имплантация стала возможной благодаря интенсивному развитию микрохирургии уха, аппаратного слухопротезирования, успехам отиатрии в области слухоулучшающих операций при отосклерозе, адгезивном и хроническом среднем оти-■^> современным достижениям в аудиологии и других смежных едицинских дисциплинах — электронной микроскопии, био-

химии, биофизике и др., а также вследствие интенсификации экспериментальных работ в области электрофизиологии слухового анализатора. Исследования по этим проблемам начались в 60-х гг. XX в. во Франции и США. Первый многоканальный ЦП-плант был создан в 70-х гг. в Австралии. За период с 1977 по 1979 г. профессор Грем Кларк (G. Clarke) имплантировал ЦП-канальное устройство нескольким пациентам.

Массовое производство 22-канальных имплантов началось в США после соответствующего решения Федерального управления по контролю за качеством продовольственных и фармацевтических товаров (1976). Положительно оценив результаты проведенных исследований, свидетельствующих об эффективности аппарата и безопасности операции, управление в 1984 г. одобрило его использование взрослыми глухими, а в 1990 г. — и глухими детьми.

К новым педагогическим системам, возникшим в 50—60-х гг. XX в., относится верботональный метод. Его создатель — Петар Губерина (Хорватия) — лингвист, занимавшийся проблемами восприятия речи.

Верботональный метод позволяет формировать у детей с нарушениями слуха модулированную, звучную, естественную речь, благоприятно влияет на развитие индивидуальных сенсомоторных, интеллектуальных способностей, умение слушать обращенную речь. Методика работы предусматривает применение слуховой аппаратуры, учитывающей поражение слуха как по силе звука, так и по частотному диапазону.

В связи с введением интегрированного обучения встал вопрос о раннем обнаружении дефекта на основе скрининговых процедур (screening procedures). В Великобритании (1982) и в США (1986) для выявления детей с нарушениями слуха раннего возраста разрабатывается аудиологический скрининг, который проводится в центрах соответствующего профиля, в больницах или местных клиниках.

Большое внимание уделяется проблемам профессиональной подготовки: в ряде стран создаются центры профессиональной подготовки лиц с нарушенным слухом; в США в 1965 г. был организован Рочестерский национальный технологический институт для глухих, который является отделением крупнейшего технического вуза страны; в Германии, в г. Эссен, в 1978 г. создан Профессиональный центр подготовки глухих и др.

Реализация политики интеграции пробуждает к жизни многие инициативы в области образования незлышащих людей; результаты научных исследований приводят к уточнению образовательной стратегии. Так, в 1992 г. Министерство образования США предложило новую программу, получившую название «Инициатива глухих». В ней подчеркивалось, что обучение «в общем потоке»

«...есть единственная система обучения глухих», что следует «прекратить разрушение единственной системы обучения глухих», государственное образование должно строиться с учетом особенностей развития разных типов незлышащих людей.

Весомый вклад в разработку проблем сурдопедагогики вносит деятельность Всемирной федерации глухих (ВФГ), которая оказывает влияние на определение позиций в отношении социокультурной жизнедеятельности своих подопечных. Осуществляя свою деятельность под эгидой ООН и ЮНЕСКО, ВФГ последовательно и активно борется за соблюдение Декларации прав человека, Декларации о правах инвалидов и других основополагающих актов международного сообщества. В соответствии с уставом ВФГ (ст. 2.2) глухим признается человек с любой степенью потери слуха, использующий жестовый язык в качестве средства общения. В резолюции XIII конгресса Всемирной федерации глухих, проходившего в Австралии в 1999 г., подтверждена приверженность к обеспечению прав глухих людей и их самоопределению в соответствии с Декларацией прав человека ООН. В его решениях признано, что сообщество глухих отличается социальным, этническим, религиозным, родовым, экономическим и политическим многообразием. Глухие люди составляют культурное и лингвистическое меньшинство, обладающее правом на национальный жестовый язык в качестве родного². Они имеют равные (со слышащими) способности и права на качественный уровень жизни и экономическую самостоятельность посредством равного доступа к профессиональной занятости. Отражая интересы и защищая гражданские права людей, идентифицирующих себя как членов социокультурного меньшинства глухих, ВФГ считает, что они имеют право развивать свою культуру, свой жестовый язык, который в этом смысле признается «родным» языком глухих.

С 1991 г. проводятся международные конференции по истории глухих. На первой из них (Вашингтон, США) было избрано бюро Международного клуба истории глухих (ДНИ). С тех пор прошло несколько конференций, главная задача которых — охрана определенных форм и образа жизни, поддержание культурной идентичности. Пятая по счету конференция состоялась в 2003 г. в Париже и была посвящена истории возникновения и развития жестовой речи и ее использованию в обучении глухих.

Pro Aviva & R- Trends and issues facing education of the deaf in the United States // proceedings of the 18th International congress on education of the deaf. — Tel-Aviv, 1998. -V.1.-P.354.

Глухи Подвергая сомнению резолюцию ВФГ, следует признать, что культура И — составная часть национальной культуры страны проживания. При этом свой язык связан с национальным языком каждой страны.

РАЗВИТИЕ СУРДОПЕДАГОГИКИ В РОССИИ

Вопросы и задания

1. Раскройте теоретико-методологические основания, **из** которых, **И** ходит современная история сурдопедагогтики. Какие научные **идеи** *отинМ* деляют ее периодизацию?
2. Каковы причины, послужившие препятствием к обучению пугу? Н детей в донаучный период развития сурдопедагогтики?
3. Назовите основные выводы, высказанные в эпоху раннего **Возрця** дения первым представителем научной мысли в области **сурдопедагог** ки Джероламо Кардано при определении теоретической **концепции** <Я учения глухих.
4. Опишите серию успешных опытов индивидуального обучения в рај личных странах Европы во второй половине XVI в.
5. Укажите причины и движущие силы, способствовавшие появле. I нию спорадических опытов индивидуального обучения глухих.
6. Какие ведущие идеи обучения послужили толчком для открытия во! второй половине XVIII в. школ для глухих?
7. Охарактеризуйте основные системы сурдопедагогтики конца XVIII-1 XIX в. и определите особенности выбора способов общения и обучения! глухих детей в мимическом, чистом устном и новом методах обучения.!
8. Уточните идеи сурдопедагогтики, получившие развитие **под** влия-Г нием реформаторской педагогтики второй половины XIX — первой поло-| вины XX в.
9. В чем проявились основные тенденции развития теории и практики образования лиц с нарушенным слухом в эпоху равных возможностей^

ЛИТЕРАТУРА

- Базоев В. З. О правах глухих на образование в США // Социальная защита. — 1999. - № 8.
- Зайцева Г. Л. Современные научные подходы к образованию **детей** с недостатками слуха: основные идеи и перспективы // Дефектология. -1999.-№ 5.
- Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. — 1997. — № 4.
- Малофеев Н. Н. Становление и развитие специального образования в России // Основы управления специальным образованием: Учеб. пособия для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Д. С. Шилова. — М., 2001.
- Назарова Н. М. Развитие теории и практики дефектологического образования // Сурдопедагог: История, современные проблемы, **перспективы** профессиональной подготовки. — М, 1992.
- Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хр^{от} стоматия / Сост. Л.М.Шипицына. — СПб., 1997.

4.1. Донаучный, церковный период
(X — первая половина XVII в.)

в донаучный период развития сурдопедагогтики (условно назовем его первым) на Руси накапливаются знания о глухонемоте, о дееспособности таких людей, что находит свое отражение в законодательных актах и в памятниках древнерусской литературы, дошедших до нашего времени.

После введения в Киевской Руси христианства в 988 г. страна стала полноправной европейской державой, получила мощный стимул для развития образования, письменности, для приобщения к богатому культурному наследию Византии. На выбор князем Владимиром Святославичем восточно-православного христианства в значительной мере повлиял разработанный славянскими просветителями братьями Кириллом (Константином) и Мефодием (IX в.) своеобразный вариант православного вероучения, соответствующий славянскому миропониманию и известный под названием кирилло-мефодиевской традиции. Уже в первые десятилетия своей христианской истории Киевская Русь вошла в число наиболее развитых стран Европы.

Став на Руси господствующей религией, христианство отразилось не только в проповедях и богослужении, но и в ряде новых Установлений и учреждений. Во всех епархиях началось строительство церквей и формирование монастырей. Церковь показала светл^{ому} обществу пример более совершенного и гуманного устрой-

^{Ва}, в котором могли найти себе защиту и помощь все немощ-[^] ^{1е} и беззащитные, в число которых входили и глухонемые.

Монастырях создавались библиотеки, процветала грамотность. Ныт ^{лсе} известен был Киево-Печерский монастырь, основан-щ^и- "Р^е подобным Антонием Печерским (983—1073) и достиг-Дос ^{Значения} общерусского духовного центра при игумене Фео-Мис ^И ^{лече}рском — выдающемся проповеднике византийского ф^о ^{Ико}—аскетического толкования христианского вероучения. Древ ^{Ировавшие} здесь взгляды меняли систему представлений ^еРусского человека не только в богословском, но и в мо-

[’] Lane H. Construction of Deafness / Deafness: 1993 — 2013 // A D^{еal} American Monograph. — 1993. — Vol. 43.

Moore D.F. Educating the deaf: Psychology principles and practice (3 rd.). - Boston, 1988.

Winser M.A. The History of Special Education From Isolation to Integra

рально-этическом плане. Любовь и служение Богу проявлялись терпении и сострадании, в милостыне и заботе о ближнем. Имец но эти православные идеи оберегали глухонемых людей от жесД кости и уничтожения.

Следуя религиозной морали, в Киево-Печерском монасты^ впервые была организована больница-богадельня для сирот (еде. пых, глухих и калек). Позднее дома призрения были созданы в Новгороде, Пскове и других городах. В них совместно со слыща. щими сиротами воспитывались и трудились глухонемые дети и подростки.

Впервые в древней литературе появляется указание на людей имеющих нарушение слуха, в «Слове о законе и благодати», на-] писанном между 1049 и 1050 гг. В своей проповеди киевский миИ рополит Иларион, обращаясь к пророчеству Исайи, отмечает, что избавить таких людей от недуга могут лишь православное вероучение и вера в Бога. Вместе с тем считалось, что исцелить их может только человек, искренне верующий. Подтверждением этому служат слова Илариона: «Тогда отверзутся очи слепых и уши глухих услышат»¹.

После признания христианства государственной религией Киевская Русь в готовом виде получила систему монастырской благо-творительности и призрения «убогих», среди которых были и глу-хонемые. На развитие призрения на Руси также оказывала влияние и государственная власть. Подтверждением гуманного отношения к таким людям служат памятники древнерусского права -церковного (так называемые Церковные уставы князей Владимира и Ярослава) и гражданского («Русская Правда»). Надзор за соблюдением высказанных в них христианских норм в Киевской Руси возлагался на церковь. При этом княжеская власть не использовала силу для того, чтобы утвердить христианские нормы. В общественном призрении участвовали и широкие слои населения. Заботливое и милосердное отношение к глухонемым влияло на формирование общественных взглядов и прокладывало путь к признанию их дееспособности.

В XIII —XV вв. в результате татаро-монгольского нашествия от-мечается упадок культурной и общественной жизни Древней Руси (как известно, в этот период погибла большая часть древнерус ских рукописей). До нашего времени не дошли факты, раскрывающие этот этап развития общественного призрения.

В XVI в. появляются законодательные акты, рассматривающие права людей, имеющих ограниченные возможности, включая й' нарушения слуха. В 1551 г. был принят Судебник, закреплявший правовые основы Русского государства. В этом документе просле' живается стремление власти регламентировать жизнедеятельность

ей с ограниченными возможностями. Так, в 73-й главе Судеб-^л к-а посвященной общественному призрению, утверждается, что ^ифюта о них должна осуществляться государством и княжеской ^{за} тью. Материалы Стоглавого Собора, проходившего в 1551 г., птвердили церковные права и оказали влияние не только на церковно-общественную жизнь, но и на развитие церковного призрения.

Вместе с тем его постановления определили и систему православного образования в России. Доминирующее место в нем занимали «учение страху Божию» и подготовка к «искупительным» жертвам в пользу Бога. В это время наиболее распространенной формой обучения являлось «книжное учение», имевшее выраженную церковно-религиозную направленность и связь с изучением церковно-богослужебных книг. Однако, написанные литературным старославянским (церковно-славянским) языком, эти книги были недоступны для глухонемых. Положительное влияние на возможности дальнейшего их обучения грамоте оказало создание в 1574 г. первой печатной азбуки Ивана Федорова.

4.2. Отдельные попытки обучения глухих и первый опыт специально организованного их обучения в рамках общественного призрения (вторая половина XVII – XVIII в.)

В середине XVII в. государственная власть в кодексе 1649 г. (гл. 17, ст. 5) закрепила равные права глухонемых при наследовании имущества. Статьи о собственности, принятые в 1677 г., еще раз подтвердили это право.

В 1670 г. был принят специальный приказ о строении богаделен, и вскоре они стали появляться во многих городах — Владимире, Новгороде, Киеве, Умани и др. Здесь находили приют не только старые люди, сироты, но и калечные дети, среди которых были и глухонемые.

В конце XVII в. на западных территориях России была предпринята попытка организовать специальное училище для глухих детей. Это произошло в 1690 г. в Эстонии (г. Пярну), где Якоб Виль-^ ~ профессор Академии Густавиана — стал учить глухонемых Детей. Однако созданная им школа просуществовала лишь несколько лет.

Толчком к экономическим и культурным переменам в России ^{Пос}служили петровские и екатерининские преобразования. В XVIII в. ^еКладываются благоприятные условия для дальнейшего развития Щественного призрения, которое продолжает осуществляться УМя ведомствами — общественным и церковным. Согласно ука-

¹ Иларион. Слово о Законе и Благодати. — М., 1994. — С. 65.

зам Петра I, формируется новая система заведений, где оказыва-
ют помощь и поддержку глухонемым людям. Это губернские го-
спитали для незаконнорожденных детей, учреждения, реализующие гуманистические идеалы вос-
питания, больницы и инвалиды (указ 1712 г.), сиротские дома, где содер-
жится и воспитывается «определенное число убогих, калеченных»
после родителей оставшихся детей» (рапорт 1712 г.), специальные
сиротские дома при монастырях, где кроме круглых сирот про-
живают также и калеки (указ 1724 г.). В признании глухонемому особую роль играли
именно эти специальные дома при монастырях. В начале воспитательные дома находились в распоряжении Опекунского
совета, а с 1799 г. были переведены в Ведомство императрицы Марии
Федоровны. Воспитание строилось на принципах семейного уклада
и находило приют и глухонемые дети.

Значимым фактором для практической жизни обучающихся в таких домах детей были и
Петром I гражданской азбуки, что позволяло обучению детей. Подобные учреждения становились для
еще одной формой общения с окружающим миром там надзиратели — родители.

В 30-е гг. XVIII в. появляется еще одна форма общения с окружающим миром там надзиратели — родители.
признания — патронирование, — полноты развития детей разного возраста. Дошкольников учили
в начале XIX в. Контроль за ним осуществляли ревизоры воспитательных домов, которые патронировали
глухих детей, проживавших в сельских семьях на договорной основе. Особое внимание уделялось физическому
новое с крестьянами. Воспитание в таких условиях заключалось в закаливании детского организма и
приобщении к сельскохозяйственному труду. Неокрепшие в овладении речью объяснялись недостатками
ков патронирования часть глухих оставались в этих же семьях на правах их членов, а другие — направлялись в богадельни. За уход и
воспитание глухонемых крестьян отвечали священники. В основе жестокой речи; попыток специального
воспитание глухонемых крестьян обучению естественной речи не предпринималось. Воспитание глухонемых
которых превышала содержание в семье детей сирот.

В философской и педагогической мысли России того времени проводилось раздельное воспитание
(И.И.Бецкой, М.В.Ломоносов, И.Т.Пасонок, Ф.Десковичи). Более важным считалось приобщение к труду.
В.Н.Татищев) отразились идеи европейского просвещения. При обучении велось по многим профилям:
Екатерине II внимательно изучался опыт организации образования, в частности, сапожному и другим. Овладевая
ния в ведущих странах Западной Европы, изучали счет, письмо и чтение.

хих. Русским ученым были хорошо известны труды европейских исследователей организованного воспитания в XVIII в.
сурдопедагогов Ш. М. де л'Эпе, С. Гейнриха и других. Сохранены документальные свидетельства о переписке с основателем сурдопедагогической школы в Париже — Шарлем де л'Эпе.
1780 г. поручила своему посланнику (передатчик) передать письмо о глухонемоте; в освоении и популяризации
дарок.

Во второй половине XVIII в. в России началось формирование системы воспитания и трудового обучения глухонемых. Важную роль в развитии науки и культуры сыграла Российская академия
воспитательных домов, организованная в Санкт-Петербурге. В 1724 г. Истопил профессор физики Г. В.
такие дома на полный пансион принимались все сословия — подкидыши, инвалиды, калеки. В 1724 г. Истопил профессор физики Г. В.
сословий — подкидыши, инвалиды, калеки. В 1724 г. Истопил профессор физики Г. В.
них формировались под влиянием идей известного русского мыслителя и педагога-просветителя Ивана Ивановича Бецкого (1704—1795), хорошо
знавшего европейские философско-педагогические теории.

этой цели клавикуда Коппелиуса, он утверждал, что замена слухового восприятия слушанием музыкальной мелодии и зрительным восприятием соответствующего набора цветных клавиш ^ может осуществляться автоматически, как считал Коппелиус, а поэтому и сама его идея несостоятельна.

Подтверждением интереса общества к оказанию помощи не-слышащим людям послужила попытка Российской Академии наук предложить ученым сконструировать прибор, подражающий человеческому голосу и передающий слова с помощью пальцев ! В 1780 г. в «Академических известиях» появилась работа Х. Т. Крат-ценштейна, где он описал свое представление о таком приборе помогающем глухим.

Особый вклад в теоретическое обоснование проблем воспитания и обучения глухих детей в XVIII в. принадлежит Александру Николаевичу Радищеву (1749—1802). В философском трактате «О человеке, о его смерти и бессмертии», написанном в годы сибирской ссылки (1792—1796), он сформулировал положения, которые помогали понять особенности развития глухонемых. Указывая на общность закономерностей развития человека и животного, А.Н.Радищев выделил и принципиальные отличия между ними. Они относились к физиологическим механизмам приспособления, к деятельности органов чувств и их взаимосвязи при познании, постижении окружающего мира. Основное отличие человека от животного, по утверждению Радищева, связано с речью, которая благодаря своим абстрактным и обобщающим функциям поднимает мышление человека на более высокий уровень и обеспечивает качественно иные возможности чувственного познания. Определяя значение речевой деятельности для развития личности, русский философ сформулировал идеи, позволяющие понять своеобразие развития глухонемого человека. К числу его особенностей Радищев относит: отсутствие слуховых ощущений; замену звуковой речи знаками, служащими для обозначения предметов и явлений; использование разных способов выражения собственных мыслей (как с помощью жестовой речи, так и с опорой на пантомиму, в которой задействованы и движения тела). Ум такого человека развивается главным образом на основе подражания.

Научный интерес для истории сурдопедагогики представляет критика А. Н. Радищевым французской системы воспитания и обучения глухих детей. Выражая восхищение достижениями де Л'Эпе, особенно в обучении глухих пониманию письменной речи, он возражал против использования «методических знаков», затрудняющих общение и изолирующих глухих от общества.

Эти научные идеи, а также опыты организованного воспитания глухонемых в специальных группах воспитательных домов подтверждали выводы, к которым зарубежные сурдопедагоги пришли чуть раньше, чем в России: признание возможностей обуче-

ния развития глухих. Это служило основанием для оптимистичных прогнозов в определении их дееспособности и полезности обществу.

Нельзя не подчеркнуть парадоксальный факт в истории отечественной сурдопедагогики: первое учреждение для обучения глухих в Европе было открыто в России (Пярну, 1690), но из-за отсутствия поддержки со стороны государя или членов его семьи уществовало оно непродолжительное время. Специальные училища для глухих в западных губерниях России начали создаваться лишь в начале XIX в.: в Риге в 1802 г., в Вильнюсе в 1805 г. Известны попытки организации подобных учреждений и в других губерниях: так, в 1805 г. в своем имении Романово институт для глухих и немых открыл граф Ильинский. Однако, как правило, после недолгого срока такие учреждения распадались.

Первое в России продолжившее свое существование Опытное училище для глухонемых детей было открыто 15 декабря 1806 г. в Павловске по указанию императрицы Марии Федоровны. Его организация проходила в рамках создания в стране системы благотворительных учреждений (так называемых «учреждений Ведомства Императрицы Марии») и была построена по уже сложившейся во Франции, Германии и Англии «западной модели» обучения — училище, представлявшее собой своеобразную специальную школу для глухонемых. Руководил им французский тифлопедагог В. Гаюи, приглашенный в страну Александром I, а первым сурдопедагогом в нем стал поляк Зигмунд, ранее служивший наставником в институте глухонемых в Вене.

Чтобы лучше узнать и понять проблемы своих подопечных, императрица Мария Федоровна вела активную переписку с аббатом Сикаром, директором Парижского национального института глухих. Складывавшиеся в училище педагогические методы формировались без опоры на опыт индивидуального обучения. В 1810 г. оно было переведено в Петербург и в XIX в. стало центром развития отечественной сурдопедагогики, а работавшие в нем педагоги — авторами первых книг и пособий, вышедших в дореволюционной России, по обучению неслышащих детей.

4.3. Создание специальных школ и формирование отечественной сурдопедагогики как области научного знания (начало XIX — первая четверть XX в.)

Этот период (третий) условно охватывает время от начала открытия специальных учебных заведений для людей со слуховыми дефектами до оформления государственной системы специально-

вопросы обучения и воспитания глухонемых, слепых и умствен¹ отсталых детей. По проблемам сурдопедагогики были заслушаны доклады С. С. Преображенского «О глухонемоте и методах обучения глухонемых»; Е. В. Членова «О статистике глухонемых и их обучении у нас и в Европе»; Ф. Ф. Томкеевой «О научных программах и методах обучения глухонемых детей»; Д. К. Органова «К вопросу приготовления учителей для школ глухонемых и их служебных правах»; А. Ф. Остроградского «Краткий очерк исторического хода обучения глухонемых». На этом съезде впервые был поставлен вопрос об **организации дошкольных учреждений** для детей, имеющих различные отклонения в развитии, в том числе и нарушения слуха. Закрепленные в решениях съезда инициативы свидетельствовали об усилении внимания общества к проблемам обучения и воспитания детей со слуховыми дефектами. Следуя установкам съезда, был осуществлен комплекс мероприятий: в 1897 г. открылись курсы по подготовке сурдопедагогов при Петербургском училище; 3 июня 1898 г. основано Всероссийское попечительство о глухих; с 1899 г. начал выходить специальный журнал «Листок по обучению по звуковому способу глухонемых, воспитанию и признанию их», который в 1902 г. был переименован в «Вестник попечительства».

Важную роль в организации новых училищ, мастерских, училищ-хуторов для людей, имеющих нарушения слуха, сыграло Всероссийское попечительство о глухонемых. В состав этой благотворительной общественной организации входили представители государственных структур, деловых кругов, русской интеллигенции и духовенства. Благотворителем попечительства состоял и создатель картинной галереи Павел Михайлович Третьяков. Усилиями этой благотворительной организации были открыты 38 школ и ремесленных мастерских для глухих детей, увеличивалось число меценатов, которые покровительствовали созданию новых учреждений для социальной защиты людей, лишенных слуха.

Первая четверть XX в. ознаменована двумя революциями, приведшими к коренному переустройству государства и общества.

Для Российской империи начала XX в. были характерны глубокие контрасты в экономических укладах, уровне жизни и образованности разных групп населения, выделяемых по признакам — территориальным, национальным, религиозным, сословным. Высокое развитие промышленного центра уживалось с экономической отсталостью окраин, многовековые культурные традиции западных губерний (польских, прибалтийских) — с кочевым образом жизни народов Крайнего Севера, не имевших даже своей письменности.

Появление среди глухих людей грамотной прослойки и их концентрация в специальных образовательных и трудовых учреждениях крупнейших губернских центров послужили основанием для

ания в 1912 — 1917 гг. в Петербурге, Москве и других регионах ²оссли около 50 товариществ, союзов или клубов, их объединяю-

³и Становление до⁴революционной сети образовательных учреждений для детей с нарушенным слухом являлось результатом дей-⁵ствий филантропических и благотворительных общественных инициатив. Государство практически не финансировало и законодательно не регулировало их деятельность. К 1907 г. в России действовали 61 заведение для глухонемых: 50 школ и училищ, 7 приютов, 4 учреждения смешанного типа (для признания и обучения). В них учились 2226 человек, работали 343 педагога. Абсолютное большинство заведений существовали только на благотворительные средства.

С конца XIX в. складывается практика обследования слуха у детей, поступающих в общеобразовательные школы, что приводит к выделению тугоухих детей из числа слышащих учащихся и созданию для них специальных классов и небольших школ. Так, в Москве (1900) появился класс в детском саду, а в Санкт-Петербурге (1902) — небольшая школа. Необходимость этих мер была связана с тем, что из-за снижения слуха такие дети, оказываясь в условиях совместного обучения со слышащими, становились неуспевающими. В подобных классах и школах педагоги предпринимали реальные действия по изменению организации учебного процесса: увеличивали продолжительность обучения плохослышащих школьников, включали в рабочий план особые учебные предметы, такие, как обучение чтению с губ и произношению, слуховые занятия. Однако в целом педагогический процесс, организуемый для тугоухих (слабослышащих) детей, не имел принципиальных отличий от обучения слышащих учащихся. Тем не менее появление таких классов и школ способствовало накоплению опыта обучения и изучения детей с частичными нарушениями слуха.

Начало XX в. (1900) отмечено созданием в Москве по инициативе Ф.А. Рау и Н.А. Рау детского сада для глухих детей. Это дошкольное учреждение стало первым не только в России, но и в Европе. Принимались в него малыши 2 — 3 лет. В последующие годы по инициативе прогрессивных сурдопедагогов стали открываться Детские сады для глухонемых детей и в других городах России: Петербурге (1902), Киеве (1904), Александровске (1909), Тамбове (1912). Организация подобных учреждений была частным делом, " содержались они на средства благотворителей и родителей воспитанников. В детских садах для глухонемых главной задачей считалось формирование устной речи. Помимо овладения словесной Речью у детей закладывались начальные математические представ-⁶ления, их знакомили с природой, проводили работу по ритмике и развитию слухового восприятия. Особое внимание уделялось Навыкам игры и занятиям по Фребелю, которые предусматривали

выполнение ручных работ, включавших плетение, мозаику, конструирование из бумаги, вырезание, лепку и т. п.

В 1915 г. было учреждено «Общество попечения о глухонемых детях дошкольного возраста», ставившее своей целью организацию материальной помощи дошкольным учреждениям путем сбора членских взносов, пожертвований, выручки от благотворительных концертов.

В первое десятилетие XX в. особая роль в формировании общественных взглядов на проблемы образования людей, имеющих нарушения слуха, принадлежала периодически собиравшимся съездам деятелей по обучению, воспитанию и признанию глухо-немых, а также деятелей по профессиональному и техническому образованию. Так, участники III Всероссийского съезда сурдопедагогов (1910) обратились в Государственную думу с предложением ввести в России общее обязательное обучение глухих.

После революции 1917 г. начала оформляться государственная система образования людей со слуховым дефектом, которая развивалась в логике и структуре социалистического государства. В отличие от стран Западной Европы в России это происходило в уникальный исторический момент смены государственного строя, идеологии, ценностных ориентации, морально-этических и культурных норм, в период глубокого экономического кризиса, разрухи, гражданской войны.

В 20-х гг. прошлого столетия отечественная практика образования людей с нарушениями слуха в России лишилась своих традиционных союзников, таких, как церковь и благотворительность, исчезли и общественные структуры, занимавшиеся попечительством. Государство полностью взяло на себя организацию воспитания и образования людей с ограниченными возможностями. Ответственность за воспитание детей с отклонениями в развитии была возложена на Народный комиссариат просвещения. В соответствии с постановлением СНК от 10 декабря 1919 г. начинают создаваться специальные учреждения для глухонемых, основным типом которых становится школа-интернат.

Объявив детей с ограниченными возможностями объектом исключительной государственной заботы, в условиях экономического кризиса, политической и классовой борьбы советская власть в первое десятилетие своего существования смогла охватить образованием лишь незначительную часть нуждающихся. По сравнению с дореволюционным периодом число учебных заведений, а также число обучаемых в них детей заметно сократилось. Так, в 1924 г. в РСФСР функционировали лишь 44 учреждения.

В 1924 г. на II съезде по социально-правовой охране несовершеннолетних (СПОН) были подведены итоги работы специальных школ страны, сформулированы задачи воспитания и обучения, а также определены средства преодоления нарушенного раз-

вития. Выступивший с докладом Л. С. Выготский выдвинул принципиально новые идеи в трактовке проблем обучения, коррекции и компенсации нарушенного развития детей, имеющих ограниченные возможности. Проблемам сурдопедагогики была посвящена работа специальной секции. Среди них как ведущие были наложены: оформление структуры основных типов учебных заведений и осуществление преемственности между ступенями образования; увеличение продолжительности обучения на начальной ступени (Н. М. Лаговский); введение обязательного дошкольного воспитания в специальных условиях и необходимость раннего обучения словесной речи на основе естественного метода (Н.А.Рай). В рекомендациях съезда было высказано пожелание оказывать глухим детям коррекционно-педагогическую помощь по формированию речевых навыков, начиная с 2-летнего возраста.

В эти же годы врачи С.С.Преображенский, Д.В.Фельдберг и другие разработали ряд средств лечения и профилактики детской глухоты и поставили вопрос о необходимости ее раннего выявления. В 1918 г. в Петрограде организуется Центральный научно-практический институт по изучению и обучению глухих, при котором открываются школа-интернат и детский сад. В 1920 г. создается Отофонетический институт, сотрудники которого приступают к изучению детей с нарушениями слуха, а также с различными речевыми расстройствами. Перед врачами и сурдопедагогами с особой остротой встает задача разработки системы профилактических, лечебных и педагогических мер помощи детям, имеющим нарушения слуха.

Одновременно с возникновением научно-практических институтов в педагогических институтах Петрограда и Москвы организуются кафедры сурдопедагогики, где приступают к подготовке учителей для специальных школ.

Этот период развития сурдопедагогики в России знаменателен тем, что **начинает оформляться национальная научная школа**. Заметный вклад в ее создание внесли Г.А.Гурцев (1778— 1858), И.И.Флери (1800-1856), Я.Т.Спешнев (1820- 1865), И.Я.Селезнев (год рождения неизвестен — 1889), А.Ф. Остроградский (1853 — 1907), П.Д.Енько (1844- 1916), И.А.Васильев (1867-1941), М.М.Лаговский (1863-1933), Ф.А.Рай (1868-1957) и другие.

Ведущие теоретические идеи сурдопедагогики того времени складывались под влиянием творческого обобщения практики работы училищ для детей с нарушенным слухом, дальнейшего развития научных знаний и анализа зарубежного опыта. Признанным основоположником отечественной сурдопедагогики был Виктор Иванович Флери. Именно ему принадлежат пер-

вые труды по обучению и воспитанию глухонемых, где сформулированы идеи, заложившие основы теории обучения, воспитания и оказания педагогической помощи глухонемым в России.

Первая его работа — «Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе» вышла в свет в 1835 г. Как видно из предисловия, эта книга была написана для того, чтобы обратить внимание общественности на глухонемых, абсолютное большинство которых в России были неграмотными. Вместе с тем она знакомила читателей с положением глухонемых, раскрывала меру их способностей, а также возможности образования и способы, которые могли бы обеспечить им максимальную самостоятельность и благополучие в жизни. Этот труд превзошел ожидания автора и стал повседневным руководством для сурдопедагогов России, а также фундаментальным обоснованием отечественной системы воспитания и обучения детей со слуховыми дефектами. Изложенные в нем принципы, идеи и положения не утратили теоретической и практической значимости и в настоящее время.

Книга В.И.Флери имеет 27 глав. На основе анализа ведущих исторических тенденций обучения глухонемых автор раскрывает проблемы, обусловленные дефектом слуха, показывает влияние глухонемых на умственное, нравственное и физическое развитие человека, описывает необходимые средства обучения. Рассматривая влияние этого дефекта на развитие познавательных возможностей детей, Флери приходит к следующим выводам:

- потребности глухого формируются с учетом его внутренних устремлений и возможностей окружающей среды;
- при сравнении процессов развития глухих и слышащих не исключено, что глухой будет отставать от нормы;
- общее развитие таких детей возможно на основе «мимико-жестикulyторных»¹ средств общения, однако при этом глухой «все-таки остается на всю жизнь окружен беспредельным мраком»², а потому лишь овладение членораздельной речью открывает ему путь неограниченного развития и усвоения знаний.

Далее подробно рассматриваются вопросы, касающиеся использования жестового языка и дактильной речи, природной и искусственной пантомимы в обучении и при общении с глухими детьми. Жестовый язык и дактильная речь специфичны для глухонемых и представляют собой способы образования, «самые свойственные их природе». Наряду с этим Флери определяет пути овладения глухими письмом и чтением, лексикой и грамматической стороной родной речи, раскрывает особенности формирования абстрактных, моральных и религиозных понятий. Отдельные главы посвящены анализу особенностей изучения исторических, географических и математических знаний, в них выделено

чение рисования и каллиграфии для обучения глухих, указаны формирования устной речи. Заканчивается теоретическая часть обращением автора к родителям глухонемых (гл. XX). Учитель и педагог советует родителям отстраниться от предрассудков, помочь своим детям в общении, организуя его с помощью мимических знаков, дактильной речи, а также чтения и письма. Последние семь глав составляют приложения: описания разных пантомим, ручного счета, орфографии, русской и французской дактилологии.

В 1847 г. вышла вторая книга В.И.Флери — «Правила нравственности», а в 1859 г., уже после смерти автора, третья — «Правила преподавания изустного слова глухонемым», переизданная в 1881 г. под названием «Правила преподавания глухонемым искусственного устного слова», ставшая тогда методическим пособием по обучению устной речи.

Современник В.И.Флери — директор Санкт-Петербургского училища Георгий Александрович Гурцев (1778—1858) изложил свои взгляды на обучение глухонемых в труде под названием «Энциклопедический курс» (1838). Разработанное им пособие представляет первый в России учебник для глухих детей, а также методическое пособие для тех, кто их обучает. Курс состоит из десяти разделов, каждый из которых отражен в самостоятельной книге. В четыре из них автор включил наиболее конкретные понятия и представления из ближайшего обихода — части тела человека, одежда, этапы ее изготовления, еда и ее приготовление, сведения о городе, городском строительстве. В следующих шести книгах глухим детям предлагаются основы наиболее отвлеченных знаний об окружающем мире — религии и социальных отношениях людей, грамматике русского языка и ее практическом изучении, природоведении, истории, географии, политике и нравственности. Овладение глухими содержанием обучения Г. А. Гурцев связывал с определенными этапами применения специфических средств. Сначала он рекомендовал использовать естественные жесты и допускал их грамматизацию с помощью методических знаков. Далее предлагал переводить усовершенствованную жестовую речь в письменную форму словесной речи. И на завершающем этапе считал возможным применять письменную речь в качестве ведущего средства обучения.

Отечественная сурдопедагогика второй половины XIX—начала XX в. формировалась под влиянием передовых общественных, философских и педагогических идей, творческого обобщения прогрессивного опыта училищ для глухонемых и развивалась как одна из отраслей педагогического знания в органической связи с общей педагогикой. Общепедагогические идеи, принципы, идеалы

были для сурдопедагогов руководящими в поисках решения проблем обучения и воспитания глухих.

¹ В настоящее время употребляется термин «жестовая речь».

² Флери В. И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе. — СПб., 1835. — С. 19-

Вместе с тем на ее развитие существенное влияние оказало воз действие западной сурдопедагогики. Толчком для переосмысления опыта воспитания и обучения глухих детей в России послужило то что некоторые сурдопедагоги имели возможность познакомиться с его организацией в странах Западной Европы: Я. Т. Спешнев — с системами Ф.М. Гилля в Германии и А. Бланше во Франции¹; П.Д.Енько и А.Ф.Остроградский — с системой К.И.Фаттера в Германии; Н.М.Лаговский — с постановкой слуховых упражнений В.Урбанчика в Австрии и с подготовкой учителей глухих на курсах немецкого сурдопедагога Э. Вальтера.

В определении *сущности воспитания глухих детей* проявилось многообразие палитры философских, педагогических идей того времени. В нем нашли отражение антропологические, социопсихические и религиозные аспекты проблемы воспитания. В их основе лежали представления о человеке с нарушенным слухом; о его месте в обществе; о возможностях его развития и совершенствования; о сущности специального обучения и его направленности; об особенностях педагогической помощи и о конечном результате всех педагогических усилий.

Антропологические идеи высказывали И. А. Васильев, И. А. Соколянский и другие. Они предполагали, что социальное становление незлышащих людей происходит благодаря воспитанию, которое направлено на формирование целостной личности. В качестве ведущих принципов организации воспитания выдвигались такие, как вера в возможности их развития, учет возрастных особенностей, гуманный характер взаимоотношений.

Идеи социцентризма разделяли многие отечественные сурдопедагоги — П.Д.Енько, Н.М.Лаговский, А.Ф.Остроградский, И. Я. Селезнев и другие. К воспитанию человека со слуховым дефектом они подходили с точки зрения потребностей общества и государства. Следуя идеям П. Ф. Каптерева, Н. И. Пирогова, В.Я.Стоюнина, К.Д.Ушинского и других ученых и педагогов, они признавали примат государственно-монархических ценностей и православно-религиозного компонента в воспитании, приоритетное влияние средовых факторов, связь обучения и формирования личности с трудом, необходимость подготовки к самостоятельной жизни. Развитие и вся жизнь человека, имеющего нарушения слуха, протекают в сложной социальной среде, именно поэтому сурдопедагоги считали, что при его соприкосновении с внешним миром среда влияет на него и требует формирования разных способов приспособления. Соглашаясь с тем, что социальная среда является естественной составляющей суммы факторов, влияющих на воспитание глухого как личности, они выдвигали и развивали идею необходимости специально организованного обучения, которое обеспечивало бы такому человеку возможность достижения уровня требований окружающего социума.

Религиозные основы воспитания были близки В. Д. Сиповско-Я. Т. Спешневу, протоиерею А.Я.Братолубову¹ и некоторым другим. Эти сурдопедагоги рассматривали религию как неотъемлемое условие вхождения незлышащего человека в духовный мир; воспитание как процесс приобретения им общечеловеческих ценностей через христианскую религию. Данные положения были соотнесены высказываниям многих педагогов, философов, историков и религиозных деятелей того времени (Д. И. Введенского, В. В. Зеньковского, В.В.Розанова, Вл.Соловьева, Н.А.Умова, П.А.Флоренского, П.Д.Юркевича и др.).

Забота о духовном просвещении глухих и понимание трудностей их приобщения к православным богослужениям вызвали появление адаптированных изданий книг: «Священная история Ветхого и Нового Заветов», «Краткое понятие о всенощной и литургии» (СПб., 1868), «Краткий очерк истории Христианской Церкви»

(СПб., 1870) и др.

Чтение этих книг помогало глухим детям понимать тексты Священного писания на уроках Закона Божия, которые, как отмечал Н.М.Лаговский, оставались наиважнейшим предметом в Санкт-Петербургском училище глухонемых².

При некоторой вариативности трактовок проблема сущности воспитания глухих разрабатывалась отечественной сурдопедагогикой в русле гуманистических идей и с учетом особенностей развития этих детей.

Гуманистическая направленность получила отражение в признании важности всестороннего развития глухих детей. Ведущей задачей утверждалось гармоничное умственное, нравственное и физическое воспитание. Достижению этой задачи, по мнению сурдопедагогов, способствовало сочетание совершенствования природных возможностей и оказания педагогической помощи в овладении словесной речью.

Всеми сурдопедагогами подчеркивалась *органичная связь воспитания и специального обучения*, ибо они считали, что, давая глухим детям образование, невозможно делать разграничение между воспитанием и обучением, между нравственной и умственной его составляющими.

Обобщая идеи русских сурдопедагогов, своих современников, П. М.Лаговский писал, что под влиянием правильного обучения умственные способности глухонемых развиваются так же, как и у Нормальных детей. Если глухонемые отстают в образовании, то это происходит не из-за того, что они совсем неспособны, а глав-

¹ См.: Братолубов А.Я. Пантомима молитв, или Описание мимических знаков. — СПб., 1873.

² См.: Лаговский Н. М. Санкт-Петербургское училище глухонемых. 1810 — 1910: исторический очерк. - СПб., 1910.

Р
ным образом потому, что проникнуть в их ум трудно, «озна-¹каться с ними нелегко»¹.

Умственное развитие неслышащего ребенка рассматривается как единый процесс, в ходе которого на основе формирования словесной речи происходит овладение предметным содержанием обучения.

Под образованием глухих сурдопедагоги понимали расширение их кругозора, усвоение ими системы знаний и умения применять их в практической деятельности, но главное — развитие мышления и речи. Формируя содержание образования, русские сурдопедагоги стремились вооружить своих учеников разнообразными знаниями и наряду с учебными предметами, наиболее способствующими развитию мыслительных процессов (русский язык, история, арифметика), включали в обучение предметы, отражающие знания о природе и составлявшие основу технических знаний, — естествознание, элементы физики, геометрии, черчения. Предполагалась и углубленная профессионально-ремесленная подготовка. В связи с этим в учебный процесс вводились такие предметы, как черчение, ручной труд, лепка, общепользные сведения.

Комплексный подход, реализуемый в обучении глухих, позволял решать социальные вопросы, связанные с адаптацией глухих в обществе, закладывал научно-методические основы профессионального образования людей, имеющих нарушения слуха. Отличительной особенностью российских училищ для глухих был дифференцированный подход к ремесленно-трудовой подготовке воспитанников с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей. В Санкт-Петербургском училище существовало специальное обучение глухих на контрактной основе: талантливые учащиеся занимались у известных художников М.Н.Воробьева и А.Г.Венецианова. Глухие, не имевшие успехов в изучении основ наук и художественном искусстве, трудились в мастерских — столярной, токарной, переплетной.

Гуманистические тенденции в отечественной сурдопедагогике проявились и в подходах к организации процесса специального обучения: в выборе методов и форм работы, способствующих преодолению последствий слухового дефекта и содействующих всестороннему развитию детей.

Отечественной сурдопедагогикой не отрицалась идея развития глухих на основе жестовой речи, однако, оценивая возможности ее использования и определяя пути и средства компенсации слухового дефекта, теория и практика обучения не ограничивались только жестовой речью. Материалы трудов сурдопедагогов подтверждают, что особое внимание они уделяли формированию

тию словесной речи. В подтверждение сказанного выделим на-²практические подходы к обучению глухих речи, предлагаемые видными русскими сурдопедагогами.

Т. Спешнев был убежден, что все несчастья, а также странное поведение глухих обусловлены тем, что из-за нарушения слуха они изолированы от общества. В связи с этим считал, что с появлением гуманизма по отношению к ним является их обучение устной словесной речи.

Я. Селезнев указывал, что жестовая речь в воспитании глухих «есть средство, а не цель», что «основу и цель умственного развития и нравственного воспитания глухонемых» составляет овладение словесной речью¹. Он предлагал в начале обучения опираться на жестовый язык, а затем заменять его письменной или устной речью.

И. А. Васильев подчеркивал большое компенсаторное значение специального обучения глухих, в особенности обучения речи. Научить глухонемого говорить — значит возродить его, дать ему новую жизнь, писал ученый.

В обосновании содержания обучения глухих русскому языку подчеркивалась крайняя необходимость овладения языком слов, без которых невозможно составлять предложения, являющиеся основой для фиксации результатов познания и построения суждений. При определении видов речевой деятельности и их соотношения в обучении глухих учащихся письмо рассматривалось как исходное средство познания и база для обучения чтению.

В конце XIX — начале XX в. господствующей педагогической системой обучения глухих в России становится чистый устный метод. Н.М.Лаговский, А.Ф.Остроградский, Ф.А.Рау вслед за представителями зарубежной теории и практики видели основной смысл специально организованного обучения глухих в том, чтобы научить их устной речи.

Изменение цели обучения повлияло на его содержание и используемые речевые средства. Особое внимание стало уделяться комплексной работе над структурами языка — произношением, словарным запасом, грамматическим строем. Вместо письменной речи как основного средства обучения на первый план выдвинулась устная речь.

Преобразования в обучении глухих, складывающиеся в рамках чистого устного метода, нашли отражение и в трудах сурдопедагогов. Одним из первых вышло в свет пособие А. Ф. Остроградского «Руководство к первоначальному обучению глухонемых детей по

Уковому способу» (1889), в котором подчеркивались преимуще-³ства чистого устного метода по сравнению со сложившейся ранее

Или ⁴П. Я. Вызывание у глухонемых произношения и чтения по губам, Голосовых органов при произношении: Пособие наставникам СПбургского училища глухонемых. — СПб., 1868. — С. 78.

¹ См.: Лаговский Н.М. Обучение глухонемых устной речи. — СПб., 1911.

системой обучения. По мнению автора, обучение глухонемых речи во многом схоже с преподаванием иностранного языка слышащим детям. Ведущей единицей изучения является предложение" сначала предъявляемое для усвоения в готовом виде, с последующей выработкой у детей умения самостоятельного конструирования синтаксических единиц. Разрабатывая рекомендации для учителей, Остроградский отмечал, что смысл обучения состоит не в количестве изученного, а в том, насколько изученное усвоено учениками. В связи с этим основными правилами обучения глухих языку являются: последовательность и систематичность его изучения; заучивание и запоминание языкового материала; учет характера усвоения произношения, лексики и грамматического строя. Находясь под влиянием идей чистого устного метода, он решительно выступал против использования жестовой речи.

Развитие идей устного метода получило продолжение в трудах Н. М. Лаговского. В отечественной сурдопедагогике он первым ввел термины, отражающие особенности системы обучения глухих: «постановка звуков», «постановка понятий». В обучении устной речи Лаговский придерживался синтетического метода, т.е. при отработке произносительной стороны речи рекомендовал от отдельных звуков переходить к слогам, потом — к словам и затем — к фразам. Усвоение глухими устной речи предусматривало изучение основных разделов русского языка — фонетики, лексики, грамматики. Содержание обучения звуковой речи вводилось в определенной системе по годам обучения. Следуя опыту европейских сурдопедагогов, Н.М. Лаговский делил обучение речи на три ступени. Первая (три года) ступень в свою очередь подразделялась на два самостоятельных этапа: 1-й год — постановка звуков, их сочетаний, знакомство с понятиями, начальное чтение и письмо по пройденному материалу; 2-й и 3-й года — расширение круга понятий, сообщение простейших фраз, используемых для замены жестовой речи словесной в ее устной форме. Вторая ступень охватывала следующие три года. В это время на основе формирующейся устной речи вводилось предметное обучение глухих. Третья ступень — последние три года обучения — обеспечивала усвоение фразовой разговорной речи.

Основной возможностью сохранить устную речь глухих Н. М. Лаговский считал правильно организованные условия семейного воспитания. Отстаивая необходимость обучения глухих устной речи, он высоко оценивал жестовый язык и рассматривал его как один из важных источников «оживления ума», развития чувств и преодоления изоляции глухих от окружающего мира. Вместе с тем он выступал против возможного сочетания при обучении жестовой и устной форм словесной речи. По его мнению, при таком подходе мышление и речь у глухих детей будут формироваться с опорой на жестовую речь.

I

Особая роль в развитии идей чистого устного метода принадлежит Федору Александровичу Рау (1868—1957). Он родился в семье (Баден-Вюртенберг, Германия), с 1892 г. жил в России, был хорошо знаком с немецкой системой обучения глухих. В 1896 г. окончил в Москве частную школу для глухих и курсы по исправлению недостатков речи (в 1898 г. принял русское подданство). В 1899 г. Федор Рау был назначен директором Московского городского Архипово-Третьяковского училища глухонемых. Ф.А. Рау был страстным приверженцем системы чистого устного метода. Следуя его положениям, он изменил содержание начального периода обучения и в качестве ведущего средства обучения выделил устную речь.

Стремясь помочь распространению в России идей этого метода, Ф.А.Рау проводил с учителями занятия, обучая их методам работы над произносительными навыками глухих детей, давал уроки по постановке и коррекции звуков, знакомил учителей с новым в то время звуковым методом постановки устной речи.

Вместе с тем в русской сурдопедагогике наряду с апробацией классических идей чистого устного метода происходили их переосмысление и поиск новых путей обучения глухих. Диктовалось это неудовлетворенностью педагогов, работавших с глухими учащимися, замедленным темпом их развития, особенно в начальный период. Наиболее реалистичные и оригинальные идеи исходили от И. А. Васильева и П. Д. Енько. Рассмотрим их позиции подробнее.

П.Д.Енько решительно выступал против формального обучения устной речи, задерживающего умственное развитие глухих, и разработал естественный способ их обучения речи, который был приближен к ее развитию в норме. Этому, по его мнению, содействовала одновременная стимуляция зрительных и слуховых ощущений. Будучи по образованию медиком, П. Д. Енько пытался найти обоснование своего метода в трудах И. М. Сеченова и И. П. Павлова.

Обучение по «естественному способу» опиралось на сознательное запоминание компонентов устной речи (речевого дыхания, артикулирования и т.п.) при ее восприятии и воспроизведении. Главная идея, как вытекает из самого названия метода, заключалась в приближении обучения устной речи к естественному пути развития у детей. П. Д. Енько считал, что нельзя жертвовать всем Ради одной техники говорения, ибо наиболее важным является Усвоение глухими учащимися логической стороны речи, обеспечивающей понимание ее смысла. В связи с этим основную задачу Енько он видел в формировании у глухих детей умения пользоваться логической речью, обосновывая «естественный способ» обучения, П.Д.Енько утверждал, что в его начале следует опираться на единственно возможное средство общения — мимику, а также на естественные условные жесты, запрещать которые недопустимо. «Естествен-

ный способ», по мнению П.Д.Енько, позволяет учитывать индивидуальные возможности каждого ученика. Для успешности такого обучения важно поддерживать у глухих школьников интерес к речи, развивать их активность и самостоятельность. К наиболее благоприятным способам, помогающим глухим овладеть устной речью, он относил дифференцированные задания, игры, инсценировки и др.

И. А. Васильев, стремясь приблизить темпы и уровень речевого развития глухих учащихся к норме, считал, что для этого в первоначальный период возможно применение «графического метода». В предложенной им системе обучения широко использовалась письменная речь и наряду с овладением детьми графическими обозначениями отдельных слов-понятий предусматривалось обучение грамматике и умению строить предложения и связные высказывания. При усвоении навыков связной речи И.А.Васильев рекомендовал пользоваться готовыми речемыслительными образцами, включающими даже небольшие по объему рассказы.

Именно в эти годы в России получила распространение оригинальная концепция использования речевых средств, которые в совокупности применялись при обучении глухих. Была доказана возможность сочетания жестового языка, естественных жестов и разных форм словесной речи — устной, письменной, дактильной. При этом роль и соотношение между используемыми вербальными и невербальными средствами разные сурдопедагоги определяли неоднозначно. Так, И.Я.Селезнев отводил жестовому языку роль вспомогательного средства в начальный период обучения глухих детей устной и письменной речи, а также общеобразовательным предметам. Ему принадлежит разработка правил ее использования при обучении словесной речи. Вместе с тем к дактильной речи он относился скептически и считал ее несовершенным и устаревшим средством как для общения, так и для обучения глухонемых. Н. М. Лаговский рекомендовал на начальном этапе опираться на естественные жесты, а по мере накопления детьми словаря и фразеологии переходить на устную и письменную формы речи. Оригинальный подход в применении письменной речи («графический метод») был предложен И. А. Васильевым.

В конце XIX в. язык жестов и дактильная речь находили применение в отдельных училищах для глухих, однако в связи с распространением чистого устного метода они постепенно вытеснялись. В большей степени это коснулось дактильной речи, в то время как жестовый язык продолжал использоваться как вспомогательное средство на начальном этапе обучения, но по мере овладения устной формой словесной речи он устранялся из обучения.

Этот период развития сурдопедагогики в России связан с подготовкой и выпуском в свет специальных учебников для глухих-

ые из них (по русскому языку) появились еще в середине XIX в. Их автором был И.Я.Селезнев.

На рубеже XIX—XX вв. в разработке учебников приняли участие педагоги Санкт-Петербургского и Московского училищ. В основном это были букварь, азбуки и учебники по русскому языку, истории и др. В 1903 г. появился «Триварь» Н.А. и Ф.А. Рау, составленный на основе звукового метода: речевые материалы в нем подбирались по фонетическому принципу. Кроме того, в 1904 г. Рау были созданы книги для чтения: «Маленьким друзьям» и «Маленькому глухонемому читателю». Учитель Московского училища глухих В.Я.Григорьев выпустил две работы: «Уроки разговорной речи при обучении глухонемых» (1906), «Таблицы глаголов» (1910). Несколько учебников подготовил учитель Новочеркасского училища И. А. Бурменский: «Краткий учебник русской грамматики для глухонемых детей. Четырехгодичный курс» (1894), «Разговорная речь для глухонемых детей с вопросами и ответами» (1895), «Краткий сборник арифметических задач, приспособленный для понимания глухими детьми старшего возраста» (1895).

В эти же годы появляются учебные пособия по обучению глухих, авторами которых также являются учителя: Е.Ф.Заморенко — «Начальное обучение глухонемых родному языку» (1901); А.А.Мальцев — «Счет в пределах первой сотни. Руководство при обучении глухонемых начальной арифметике» (1909); и другие.

В училищах для глухих большое внимание уделялось практической профессионально-ремесленной подготовке воспитанников к жизни, с тем чтобы каждый из них по окончании училища личным трудом мог добиться материального обеспечения. Вместе с тем сурдопедагоги (И.А.Васильев, П.Д.Енько, Н.М.Лаговский, А.Ф.Остроградский, Ф.А.Рау) стремились использовать профессиональное обучение и подготовку в целях общего образования и всестороннего развития личности учащихся.

Установившаяся после революции новая власть в силу своей уникальности в мировом сообществе стремилась выработать собственную систему воспитания, соответствующую ее идеологии. На начальном этапе ее становления всячески поощрялся творческий поиск талантливых педагогов (А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинского, С. Т. Шацкого) при неослабном контроле за развитием теории и практики образования.

В начале 20-х гг. XX в. значительное влияние на отечественную сурдопедагогику оказала педология¹, огромную роль в становлении и развитии которой сыграли П. П. Блонский, В. П. Кащенко, С. Выготский, А.П.Залкинд. Они занимались педологией «исключительного детства» — «одаренные дети», «трудные дети»,

¹ Педология (от греч. *país* (*paidos*) — дитя, *logos* — учение) — течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX—XX вв. Оно ориентировано на новое видение развивающейся личности ребенка и предполагает всестороннее изучение растущего человека в физиологическом, психологическом и социальном аспектах, а также их учет в педагогическом процессе.

«дети с отклонениями в умственном и физическом развитии», о] новной для усиления работы по воспитанию и обучению умственно т11я*аЛых, тезис многих работ состоял в том, что не ребенок Дол^ приспособливаться глухонемых и слепых детей и подростков» (1927).^{от} ТТтообл'емы к системе воспитания, а, наоборот систеи] программ и методик, образования лиц с нарушениями слуха рассматрива-в контексте единой построенных в соответствии с его прир^! дой, должна ориентироваться на концепции специального образования в ^ГСР частью которого являлась него. Общественный резонам вызванный их исследованиями, РСФСР. Оно строилось согласно еям и логике социалистического содействовал преодолению такм социальных недостатков, как государства, признающего иные, ^ в зарубежных странах, идеологические, безнадзорность, беспризорность, д^ екая и подростковая преступность. философские и цен-^остные ориентации, на основе иного понимания прав В 1925 г. была написана работа Льва Семеновича Выготского человека. Отличительная особенность этого периода — существование спе- «Принципы социального воспитания глухонемых детей», где да. валась циального образования изолировано от других гуманитарных институтов. оценка складывающейся в РСФСР системы их обучения] Определяя Аналогичная тенденция проявилась и в странах Западной Европы, но в успехи сурдопедагогики, Л. С. Выготский указывал на отсутствие научно России она была усилена экономическими и идеологическими факторами. разработанной педагогической теории воспитания и особое внимание Однако именно в эти годы происходит государственное оформление уделит неразработанности психологической концепции возрастного дифференцированного обучения лиц с нарушенным слухом как развития глухонемых детей, которая была необходима для определения самостоятельной системы образования. особенностей, обусловленных нарушением слуха, а также возникающим при этом социальным дефектом — отсутствием устной речи.

В этот период происходит развитие идей социальности, неразрывности воспитания и общественной среды. Среда начинает рассматриваться в сурдопедагогике как основное средство формирования личности человека, имеющего слуховой дефект. Однако воспитывающий аспект социальной среды трактовался неодинаково: во-первых, таковыми считались все социальные условия, окружающие человека не только в период детства, но на протяжении всей его жизни; во-вторых, признавалась необходимость организации воспитывающей среды в государственных учреждениях, создаваемых для детей с нарушенным слухом. Во второй половине 20-х гг. XX в. в соответствии с решениями II съезда Социально-правовой охраны несовершеннолетних и дефективных детей в специальных школах стала проводиться опытная проверка методов первоначального обучения устной и письменной речи, используемых в практике западноевропейских школ для глухих.

4.4. Развитие сурдопедагогики под влиянием реформаторских идей (вторая четверть — конец 80-х гг. XX в.)

Началом этого, четвертого периода в становлении отечественной сурдопедагогики принято считать середину 20-х гг. XX в. — время принятия постановлений СНК: «О введении в РСФСР всеобщего начального обучения и построении школьной сети» (1925), «Об учреждениях для глухонемых, слепых, умственно отсталы" детей и подростков» (1926), «О порядке введения всеобщего обязательного начального обучения в РСФСР» (1927), «О мероприя-

128

Направления развития образования лиц с нарушенным слухом

Остановимся на отдельных направлениях развития образования лиц со слуховой недостаточностью.

С 1925 г. ведущим ориентиром в развитии школьного образования детей с нарушенным слухом становится введение всеобщего обязательного для всех начального обучения, что обусловило рост числа открываемых для таких детей специальных школ. Так, если в 1922 г. в РСФСР действовали 69 таких учреждений, где учились 2214 человек, то уже в 1926 г. их стало 77, а число учеников возросло до 5000. Несмотря на это, удовлетворить потребности всех нуждавшихся в образовательных услугах оказалось практически невозможно, и обучением оказались охвачены лишь 8 % от числа учтенных по РСФСР глухих детей школьного возраста.

Отсутствие специальных школ вынуждало органы народного образования многих регионов страны находить иные, более доступные, не требующие дополнительных финансовых затрат варианты проведения Государственной программы всеобуча: классы для глухих и тугоухих учащихся стали организовываться в общеобразовательных школах. В 1933 г. таких классов было 616, а в 1934 г. — 634. Достоинством этого варианта обучения оказалось создание условий для преодоления изоляции школьников с нарушениями слуха от слышащих сверстников и предоставление им Реальной возможности пребывания в активной речевой среде.

Расширение сети специальных школ и специальных классов требовало обеспечения их квалифицированными педагогами. В связи

Нехваткой сурдопедагогов в стране организуется широкая подготовка учительских кадров для работы с детьми, имеющими нарушения слуха.

¹ *Древеа

Однако введение всеобщего начального обучения глухих, тугоухих и оглохших детей шло медленными темпами и было завершено в РСФСР лишь к 1941 г., т.е. на 7 лет позже, чем в системе общего образования. К этому времени уже существовало около 270 специальных школ, где обучались 314 428 школьников со слуховым дефектом.

Главная причина такого отставания в темпах всеобщего обучения была экономическая, связанная с трудностями финансирования строительства новых и переоборудования уже имеющихся помещений.

Тем не менее реализуемая в эти годы Государственная программа всеобщего обучения послужила *началом формирования дифференцированной системы специальных школьных учреждений* для детей с нарушениями слуха. В стране появляются специальные школы-интернаты с продолжительностью начального обучения глухих учащихся 9 лет, а тугоухих — от 5 до 6 лет. По окончании таких школ учащиеся могли продолжить обучение и получить профессионально-техническую подготовку.

В 40-е гг. XX в., несмотря на тяготы Великой Отечественной войны, созданная для детей со слуховой недостаточностью система школьного образования была сохранена; органы народного образования принимали меры по ее восстановлению на освобожденных территориях. Произошли определенные изменения в направленности трудовой подготовки учащихся, что сказалось в усилении ее общественно полезной значимости: в ее содержание было включено изготовление в школьных мастерских предметов для фронта, для госпиталей, для семей погибших фронтовиков.

В 1943—1944 гг. Правительство страны утвердило ряд постановлений, обеспечивших повышение уровня учебно-воспитательной работы специальных школ. Была установлена возрастная граница (7 лет) для приема детей с нарушениями слуха в эти учреждения, введены правила поведения для учащихся, 5-балльная система оценок, а также экзамены по окончании начальной, неполной средней и средней школы.

В послевоенные годы, примерно с 1949 г., в стране начинается переход от всеобщего начального обучения к всеобщему обязательному 7-летнему обучению. В связи с этим в специальных школах для глухих детей вводится новый образовательный ценз, обеспечивающий им образование в объеме семилетки. Что касается тугоухих детей, то некоторые из них получали 7-летнее образование в общеобразовательных школах. Вместе с тем предпринимаются попытки давать учащимся с частичным нарушением слуха среднее образование (опыт московской школы № 337).

В начале 50-х гг. XX в. происходит *государственное оформление дифференцированного обучения детей с нарушенным слухом*, что было утверждено приказом Министерства просвещения РСФСР

17 января 1950 г. Положения этого документа заложили основы дифференциации сети школ для детей с нарушенным слухом. Имеченные им меры предусматривали организацию в структуре школы слабослышащих двух отделений: 1-е предназначалось для слабослышащих детей, имеющих незначительные отклонения в речевом развитии, а 2-е — для учащихся с глубоким недоразвитием речи.

В связи с преобразованием в 1960 г. общеобразовательных неполных средних школ и их переходом с 7-летнего на обязательное 8-летнее обучение начинается реорганизация школ для глухих и для слабослышащих детей. В соответствии с постановлением Совета Министров РСФСР «О сроках обучения в общеобразовательных школах для слепых, слабовидящих, тугоухих и глухонемых детей» была изменена продолжительность обучения этих учащихся. В школах для глухих и во 2-м отделении школ для слабослышащих устанавливается 12-летний срок обучения, в течение которого учащимся обеспечивалось неполное среднее образование в объеме 8-летней массовой школы. В 1-м отделении школ для слабослышащих детей срок обучения увеличивается до 13 лет, что гарантирует полное среднее образование в объеме 10-летней массовой школы. Во всех типах школ для детей с нарушениями слуха вводится производственно-трудовая подготовка. В начале 80-х гг. XX в. была сделана попытка внедрения всеобщего среднего образования учащихся с нарушениями слуха.

Одновременно со специальными школьными учреждениями в стране *развивается сеть специальных дошкольных учреждений для детей с нарушенным слухом*, что послужило толчком к развитию системы их дошкольного воспитания. Еще в 1926 г. было открыто 12 детских домов для глухих дошкольников. В последующие годы число дошкольных учреждений постепенно росло. Примечательным фактом, подтверждающим понимание специалистами значимости оказания ранней помощи малышам с нарушенным слухом, является открытие в 1930 г. по инициативе Е. Ф. Рау первого Учреждения для воспитания глухих детей дошкольного возраста. На основании приказов Министерства просвещения РСФСР (№ 249 от 2 апреля 1952 г. и № 460 от 22 июня 1954 г.) в ряде областей и автономных республик страны начинается строительство зданий 15 дошкольных учреждений для глухих и слабослышащих малышей.

В 50-е гг. XX в. оформляется система дошкольного обучения и воспитания малышей со слуховым дефектом, для чего создается Развернутая сеть учреждений — детских домов и садов, дошкольных отделений при специальных школах, подготовительных классов (обеспечивающих дошкольную подготовку в сокращенные сроки). Основу их деятельности составляет последовательная реализация положений дифференцированного обучения.

В 1959 г. возникает новый тип дошкольного учреждения — ясли-сад, куда дети с нарушенным слухом принимаются с 2-летнего возраста. Впоследствии именно такой тип обучения становится наиболее распространенным. Его отличительная особенность состояла в обеспечении преемственности в воспитании детей раннего и дошкольного возраста.

В последующие десятилетия происходит значительный рост сети дошкольных учреждений для детей со слуховым дефектом. В 1975 г. в них меняется штатное расписание: вводится должность методиста, обеспечивающего повышение качества методического руководства, и техника по ремонту аппаратуры, а должность сурдопедагога переименовывается в учителя-дефектолога. Для повышения квалификации руководителей дошкольных учреждений и учителей-дефектологов организуются Всесоюзные курсы.

В этот же период получает развитие *система образования взрослых с нарушенным слухом*. Началом ее создания стала Государственная программа всеобщего повышения качества методического руководства, и техника по ремонту аппаратуры, а должность сурдопедагога переименовывается в учителя-дефектолога. Для повышения квалификации руководителей дошкольных учреждений и учителей-дефектологов организуются Всесоюзные курсы.

В конце 50-х гг. XX в. для работающих глухих и слабослышащих создаются специальные средние школы (вечерние сменные и заочные), где они могут продолжить обучение и получить общее среднее образование. Наряду с расширением для молодежи со слуховым дефектом возможностей овладения общим образованием того или иного ценза происходит усиление внимания к ее профессионально-трудовой подготовке, что предопределяет становление *системы профессионального образования*, ориентированной на учет ее особенностей. Особая роль в этом принадлежит созданному в сентябре 1926 г. Всероссийскому обществу глухих (ВОГ)¹ — общественной организации инвалидов по слуху, защищающей социальные права этих граждан страны. Устав организации был утвержден 19 октября 1926 г. Коллегией Народного Комиссариата социального обеспечения РСФСР (протокол № 34, п. 4).

С 1927 г. по инициативе ВОГ в специальных мастерских и непосредственно на производстве (на заводах и фабриках крупных промышленных городов) стали организовываться группы по обучению и трудоустройству глухих. Работающая в них молодежь при участии переводчиков жестового языка осваивала начальную профессиональную подготовку по наиболее распространенным рабочим специальностям, в большинстве своем связанным с металло-

«я боткой и деревообработкой. Создаются специальные группы для глухих и оглохших при фабриках, после окончания которых выпускники получают право поступать в высшие учебные заведения. Так, в Кудиново (Московская область) на энергетическом заводе обучались 142 глухих студента.

Еще с начала 30-х гг. прошедшего столетия возникла и стала развиваться практика высшего образования молодежи со слуховыми дефектами. Первый набор таких студентов был проведен Московским институтом химического машиностроения в 1932 г. В дальнейшем к числу таких вузов присоединились Московское высшее техническое училище им. Н. Э. Баумана (1934) и Московская сельскохозяйственная академия (1935). К 1939 г. число молодежи с нарушениями слуха, обучающейся в средних и высших учебных заведениях, составило 2883 человека.

В соответствии с Указом Президиума Верховного Совета СССР от 2 октября 1940 г. «О государственных трудовых резервах» была утверждена новая система подготовки квалифицированных рабочих массовых профессий, для чего организовывались особые учебные заведения — ремесленные училища, школы фабрично-заводского обучения (ФЗО) и железнодорожные училища, — находившиеся в ведении Государственного комитета по профессионально-техническому образованию при Совете Министров. Наиболее доступным и востребованным учебным заведением профессионального обучения становятся школы ФЗО. Следует отметить, что для неслышающих учащихся создавались как специальные учебные заведения, так и отделения при ФЗО обычного типа. В таких школах, независимо от их варианта, в содержание обучения включалась профессиональная подготовка по выбранной рабочей специальности и общеобразовательная, в рамках которой изучались отдельные предметы, в частности математика и русский язык.

В 1958 г. в соответствии с реформой общеобразовательной школы система «трудовых резервов» ликвидируется и преобразуется в профессионально-технические училища. С этого времени в стране для учащихся со слуховым дефектом создаются специальные ПТУ, где осуществляется подготовка рабочих высокой квалификации (токарей, слесарей-сборщиков, слесарей-ремонтников и т.п.). продолжительность обучения рассчитана на 3 года.

С 70-х гг. XX в. особое внимание стало уделяться созданию для молодежи со слуховой недостаточностью продуманной системы среднего

Профессионального образования, что было связано с развитием технического прогресса, обусловившего необходимость обновления производства и усложнение технологических процессов, исходя из возможностей и особенностей реабилитации молодежи со слуховым дефектом, для нее разрабатываются новые профили профессиональной подготовки, включая такие специальности, как

¹ В соответствии с новой редакцией устава, принятого с изменениями и дополнениями Внеочередным съездом 7—8 октября 2003 г., это — Общероссийская общественная организация инвалидов «Всероссийское общество глухих» — Краткое название: ООИ ВОГ, сокращенное название: Всероссийское общество глухих (ВОГ).

техник-технолог, художник-оформитель, зубной техник, лесник цветовод, бухгалтер и др.

В этот период в общественном мнении «слышащего большинства» закрепляется понимание необходимости предоставления глухим, оглохшим и слабослышащим людям возможности получения не только среднего, но и высшего профессионального образования. Его значимость подтверждали факты их успешного индивидуального обучения как в техникумах, так и вузах. Как правило, они поступали в эти учреждения на общих основаниях, самостоятельно адаптировались в общеобразовательной среде и овладевали избранной профессией в едином потоке совместно со слышащими студентами.

Однако в конце 80-х гг. XX в. в развитии специального образования лиц с нарушенным слухом усиливается влияние тоталитарной государственной системы, сложившейся в СССР. При этом углубляются тенденции его интенсивной идеологизации, всестороннего централизованного управления и контроля.

Научно-практические изыскания, возникшие в сурдопедагогике под влиянием реформаторских идей

Отечественная реформаторская сурдопедагогика сохранила и развивала гуманистические традиции своих предшественников. К научно-практическим достижениям этого периода можно отнести создание психолого-педагогической классификации детей с нарушениями слуха, ставшей основой их дифференцированного обучения, научно обоснованных систем дошкольного, школьно-го воспитания, начального и среднего профессионального образования и др.

Центральное место в научных изысканиях сурдопедагогов занимают проблемы овладения словесной речью, в результате чего создаются коммуникативно-деятельностная система обучения глухих детей и система обучения слабослышащих языку.

Определенная закрытость технических исследований по микроэлектронике сдерживала создание качественной электроакустической аппаратуры. Вопреки этому в сурдопедагогике получают развитие новые направления коррекционно-педагогической помощи, оказываемой таким людям с применением сурдотехнических средств. В целях повышения качества образования ведется теоретическая и экспериментальная разработка использования слухового восприятия и ее методического обеспечения. В создаваемой системе обучения восприятию и воспроизведению устной речи апробируются принципиально новые подходы, ориентированные на комплексный, концентрический, полисенсорный, аналитико-синтетический методы развития произносительной стороны речи,

П4

использование приборов, созданных для визуального контроля речи, и тактильно-вибрационных устройств. ^{ли} **ведущие** научно-практические направления этих исследований начинали разрабатываться еще в Экспериментальном дефектологическом институте (ЭДИ), организованном в Москве в 1929 г.¹. Впоследствии они получили развитие в организованном на базе ЭДИ в 1943 г. Научно-исследовательском институте дефектологии². Появление в стране такого научного центра произошло в связи с образованием Академии педагогических наук РСФСР (1943—1966, в 1966 г. преобразована в АПН СССР), институт вошел в ее состав как одно из научных подразделений.

На выбор сурдопедагогами направлений научного поиска влияли экономические, социокультурные факторы, тенденции развития системы государственного образования, а также практический опыт обучения и воспитания лиц, имеющих нарушения слуха. Несмотря на идеологический контекст, косвенно воздействующий на концептуальные положения научно-практических исследований, их ведущей направленностью являлось обеспечение человеку со слуховым дефектом максимальной самостоятельности и возможности самореализации в социуме.

Реформаторские идеи отечественной сурдопедагогики нашли отражение в исследованиях и научных трудах большой плеяды ученых разных поколений. В нее вошли и те, кто к этому времени уже пользовался известностью и внес неоценимый вклад в развитие науки предыдущего периода, — И.А.Васильев, Л.С.Выготский, Н.М.Лаговский, Н.А. Рау, Е.Ф. Рау и Ф.А. Рау, и те, кто в эти годы впервые осуществил свои научные изыскания, разработка и внедрение которых повлияли на реформирование научно-практических основ обучения, воспитания и оказания педагогической помощи людям со слуховыми дефектами, — А. Г. Басова, В. И. Бель-тюков, Р.М.Боскис, К.А.Волкова, А.П.Гозова, А.И.Дьячков, А.Г.Зикеев, С.А.Зыков, К.В.Комаров, К.Г.Коровин, Б.Д.Корсунская, А. М. Масюнин, Н. Г. Морозова, Е. П. Мусатова, Л. В. Нейман, М.И.Никитина, Л.А.Новоселов, Ф.Ф.Рау, Н.Ф.Слезина и Другие. У них учились, рядом с ними работали, обретая научную силу, их ученики и продолжатели — И.Г.Багрова, Г.Л.Зайцева, Т.С.Зыкова, Е. П. Кузьмичева, О. И. Кукушкина, Э.И.Леонгард, Э. В. Миронова, Л. П. Носкова, Н. Д. Шматко. Психологические основы для реформирования отечественной сурдопедагогики подготовили А.М.Гольдберг, В.Г.Петрова, Т.В.Розанова, И.М.Соловьев, Л.И.Тигранова, Ж.И.Шиф, Н.В.Яшкова.

¹ Одним из его основателей был основоположник российской школы специальной психологии и педагогики Л.С.Выготский (1896—1933).

В настоящее время это Институт коррекционной педагогики Российской Академии образования.

Исследования сурдопедагогов-реформаторов отличаются теоретической обоснованностью, опора на межпредметные и внутрипредметные связи и сведения, заимствованные ими из различных областей научных знаний, включая медицину, психологию, педагогику, лингвистику, психолингвистику, а также специальную педагогику и специальную психологию. Раскроем суть научно-практических поисков в отечественной реформаторской сурдопедагогике.

В 30-е гг. XX в. в контексте коммунистической идеологии переосмысливаются гражданские права, цели и задачи образования, а также закладываются новые теоретические основы сурдопедагогики. Наряду с этим впервые проводится разработка проблем комплексного изучения детей с ограниченными возможностями здоровья, что касалось и детей со слуховым дефектом. Эти исследования в дальнейшем определили научные основы дифференцированного специального образования. В целях решения коррекционно-развивающих задач продумываются вопросы использования слухового восприятия в обучении глухих детей. В нашей стране эта проблема привлекала к себе внимание сурдопедагогов и врачей (И.П.Мусатов, 1936; П.А.Нейман, 1936; В.К.Орфинская, 1936; Д.В.Фельдберг, 1936; М.А.Свищев, 1938). Развитие остаточной слуховой функции глухих детей рассматривалось ими как условие, обеспечивающее успех ориентации в окружающем мире, и как основа развития навыков чтения с губ и формирования фонетической стороны устной речи. Наряду с решением проблем использования слухового восприятия (акустики) в практике обучения глухих детей начинает использоваться специальная акустическая аппаратура, а также аппаратура, обеспечивающая развитие тактильно-вибрационных ощущений (М.П.Могильницкий, 1935; М.А.Свищев, 1936).

Вместе с тем ведущее место и в сурдопедагогике уделяется вопросам всеобщего начального образования, а потому научные исследования этого времени максимально приближены к практическим нуждам его внедрения в специальные школы. Необходимы были нормативные документы и методические материалы, обеспечивающие организацию образовательного процесса для глухих и тугоухих детей. Среди них особое место отводилось учебным планам, программам, учебникам, руководствам, пособиям и другим материалам для учителей и воспитателей специальных образовательных учреждений.

Первые программы школ для глухонемых (1929) были ориентированы на выполнение ведущей задачи их обучения — на формирование словесной звуковой речи. Вскоре они были пересмотрены с позиций сохранения в них единообразных с общеобразовательными школами подходов к обучению детей. К началу 1931 г. были разработаны новые учебные программы, которые строились на основе комплексов-проектов и предусматривали опору на ис-

пользование оригинальных «бригадно-лабораторных» методов обучения. Однако уже в 1932 г. наметился отход от предложенной в организации обучения и в качестве ведущей формы учебной работы снова была признана классно-урочная система. Несмотря на определенные принципиальные расхождения в учебных программах, для всех вариантов их разработки главным оставалось осуществление тесной связи с овладением устной речью, чем сказывалось влияние устного метода. Однако точное следование идеям метода в отборе содержания обучения ставило общеобразовательную подготовку глухих детей в зависимость от их умения говорить, так как доступность учебного материала оценивалась с точки зрения фонетических трудностей произношения.

Неудовлетворенность результатами обучения глухих школьников побуждала сурдопедагогов к пересмотру основ чистого устного метода и его реформированию. Такие попытки были предприняты И.А.Васильевым (1931), предложившим метод киношрифта, в рамках которого предусматривалось применение таблиц — киноснимков лица человека, произносящего звуки русского языка, фиксирующих состояние его губ и лица в момент произнесения фонем. Опора на киношрифт, по мнению И.А.Васильева, могла способствовать овладению глухими детьми чтением с губ и навыками самоконтроля за произношением. Признавая, что глухим детям легче научиться писать, чем говорить, он раскрыл особенности их обучения письменной речи в условиях чистого устного метода, предложив последовательность формирования графических умений без опоры на связь с овладением звуковой речью.

Многие значимые для отечественной сурдопедагогике идеи получили обоснование в ряде методических пособий, написанных Н.А.Рау, Ф.А.Рау и раскрывших своеобразие первоначального обучения глухих детей устной речи и грамоте¹. Предлагаемый ими аналитико-синтетический метод являлся своеобразной модификацией идей зарубежных сурдопедагогов К.Малиша и И.Фаттера. Возникнув сначала в учреждениях для глухих дошкольников, он был перенесен Н.А.Рау и Ф.А.Рау в специальные школы.

В рамках этого метода систематическое обучение речи предварялось подготовительными упражнениями (15 — 20 учебных дней), что с точки зрения организации учебного процесса соответствовало рекомендациям Малиша и Фаттера. Однако уже на подготовительном этапе в содержании обучения речи имелись определенные отличия. Они состояли в исключении систематических неречевых подражательных движений и широким применении всякого рода лото, и особенно лото с лепетными словами. При отбо-

¹ См.: Рау Н.А. Я учусь говорить: Первая книга для глухонемого ребенка / под ред. Ф.А.Рау. — М., 1932; Рау Н.А., Рау Ф.А. Краткое руководство к первой книге глухонемого ребенка «Я учусь говорить». — М., Л., 1932.

ре речевого материала предусматривался также учет интересов глухих детей. Следуя особенностям метода, знакомство с единицами языка предлагалось начинать со значений слов, а не с отдельных звуков. Наряду с упражнениями со словами и фразами использовались упражнения в произнесении слогов и звуков.

Определяя значение кинестезии для овладения глухими детьми произношением, Н.А.Рау, Ф.А.Рау указывали на необходимость формирования кинестетических речевых представлений о звуковых рядах, о цепочках слогов, что, по их мнению, способствует выработке плавности и связности произношения¹.

С 1935 г. начинают создаваться **специальные учебные программы для тугоухих и позднооглохших учащихся**. В этих нормативных документах предусматривалось усвоение школьниками с частичным нарушением слуха содержания обучения 4-летних общеобразовательных школ за более длительные сроки (5 — 6 лет).

Результаты исследований сурдопедагогов нашли отражение в сборниках и монографиях тех лет. В 30-х гг. выходит книга Н. М. Лаговского «Основы сурдопедагогики» (1931), издаются два выпуска (1934, 1936) «Методики обучения глухонемых», подготовленных Ф.А. Рау, Н.М.Лаговским и А. Г. Басовой.

В 1938 г. на Всероссийском совещании директоров и заведующих учебной частью школ для глухих состоялось обсуждение разноплановых проблем воспитания и обучения. На совещании было немало выступлений с резкой критикой чистого устного метода и доказательствами его несостоятельности. Одной из причин изменения отношения к этой системе послужило отсутствие ведущей предпосылки для ее реализации — недостаток в высококвалифицированных специалистах, владеющих методами и приемами обучения устной речи детей с нарушенным слухом. В решениях совещания отмечалось, что школы для глухонемых за 9 лет обучения не обеспечивают учащимся прохождения даже программы начальной школы и не дают необходимой речевой подготовки. Устная и письменная формы словесной речи были признаны основными, а жестовая речь и дактильная — вспомогательными средствами организации педагогического процесса для глухих детей. Итогом совещания стал отказ от преобладания чистого устного метода обучения в специальных школах страны. Против этого выступил Ф.А.Рау. Свои идеи он изложил в докладе «О методах первоначального обучения глухих словесной речи».

Решения, принятые на Всероссийском совещании, не только выявили негативные тенденции в опыте работы специальных школ, но и послужили толчком для оформления новых подходов к обучению глухих детей.

¹ В чистом устном методе такие представления у глухих детей формировались лишь по отношению к отдельным звукам.

В конце 30-х гг. XX в. основными направлениями поиска сурдопедагогов становятся уточнение новых подходов в выборе содержания обучения, создание на их основе государственных программ,

также обоснование новых методов первоначального обучения глухих детей словесной речи. И уже в 1938 г. появляются государственные программы для специальных школ, где устанавливаются единые нормативные требования к формируемым знаниям, умениям и навыкам глухих детей. Коренной переработке в них подверглось содержание общеобразовательных дисциплин, где взамен комплексной системы их изучения была введена предметная система изучения основ наук. Кроме того, в программе по русскому языку впервые были выделены несколько разделов — техника речи, чтение с губ, развитие устной разговорной речи, развитие письменной речи, грамматика и чтение.

Обоснование новых подходов в обучении глухих детей словесной речи связано с именем Сергея Александровича Зыкова, заложившего в эти годы основы будущей **системы обучения языку по принципу формирования речевого общения**. Его идеи, определяющие особенности становления различных видов речевой деятельности и форм словесной речи у глухих детей, впервые были представлены в работе «Методика первоначального обучения глухонемых детей русскому языку», опубликованной в 1940 г., и нашли свою конкретизацию в вышедшем одновременно с ней «Букваре».

В условиях военного времени научно-исследовательская и методическая работа, направленная на решение многих организационных и программно-методических вопросов, не прекращалась. Одним из ее результатов было издание в 1944 г. программы для обучения глухих детей, в составлении которой принял участие академик Л.В.Щерба, что расширило научно-лингвистическое обоснование обучения русскому языку. В программах впервые был выделен необходимый словарный запас и указаны типы предложений, усвоение которых входило в обязательный минимум для глухих учащихся приговорительного — IV классов.

Особое внимание в эти и в послевоенные годы сурдопедагоги уделяли оказанию **практической помощи по восстановлению способностей использования устной и письменной речи у оглохших людей**, перенесших черепно-мозговые ранения, а также ранения, последствиями которых стали потеря слуха и нарушение артикуляционного аппарата.

В послевоенные годы продолжают разрабатываться естествен-По-научные основы сурдопедагогики, происходит теоретическое обоснование дифференцированного обучения, основанного на **пси-^холого-педагогической классификации детей с нарушениями слуха**, Разработанной Р.М.Боскис. К созданию такой классификации Ученые стремились еще с конца 30-х гг. XX в. Признание новой

системы подводило итог острой теоретической полемике, направленной на создание подлинно научной педагогической классификации лиц с нарушениями слуха. Ее ведущие положения были сформулированы Р.М.Боскис на основе концепции Л.С.Выготского о системном характере нарушения развития ребенка, имеющего тот или иной первичный дефект. В результате была отвергнута так называемая теория комбинированных слухоречевых поражений и принята классификация, учитывающая системный характер дизонтогенеза детей с нарушениями слуха.

Пересматривались особенности первоначального обучения глухих детей словесной речи, однако разрабатываемые сурдопедагогами идеи были обращены уже не только к школьникам, но к дошкольникам. Особое значение имел выход монографии Н. А. Рау «Дошкольное воспитание глухонемых» (1947), посвященной *проблемам овладения глухими дошкольниками словесной речью*. Используя данные об онтогенезе речевого развития, автор указала возможности и методические пути формирования устной речи у глухих детей, исключив форсирование этапа лепетной речи (отношение к этому этапу впоследствии было пересмотрено).

Обучению глухих дошкольников словесной речи были также посвящены работы Е.П.Мусатовой (1947, 1949), доказывающие необходимость использования письменной речи как средства общения. Автором были предложены изменения в последовательности работы над словесной речью, что исключало этап овладения лепетом, разработана система игр-упражнений по развитию различных сторон устной речи глухих дошкольников.

Значимым направлением интересов ученых становится *история сурдопедагогики* (А.И.Дьячков, А.Д.Доброва, А.Г.Басова и др.). Вышла в свет первая хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России (сост. А. И. Дьячков, А.Д.Доброва, 1949). Была опубликована хрестоматия по истории дошкольного воспитания глухонемых (сост. А.Д.Доброва, 1958). Обобщение проблем развития теории и практики обучения детей с нарушениями слуха в России и за рубежом нашло отражение в трудах А. И. Дьячкова «Воспитание и обучение глухонемых детей» (1957), «Системы обучения глухих детей» (1961) и др. В них дается обоснование методологии науки и раскрываются теоретические основы формирования педагогических систем в сурдопедагогике.

Вышедшее под научной редакцией А. И. Дьячкова пособие «Сурдопедагогика» (1963) явилось *первым систематическим учебным курсом*, предназначенным для формирования предметной стороны профессиональной подготовки будущих специалистов.

Одновременно с обозначенными направлениями развития сурдопедагогики, начиная с 50-х гг. XX в., проводились исследования, способствующие научно-практическому обоснованию систем *об-*

учения глухих и слабослышащих языку. Среди них можно выделить работы, посвященные определению особенностей усвоения русского языка детьми с нарушенным слухом (А. Ф. Понгильская, 1952; Р.М.Боскис, 1953; М.И.Глебова, 1953; Ж.И.Шиф, 1954), а также в работе методик обучения языку, включая развитие речи, чтение грамматику и произношение (С. А. Зыков, Д. Б. Корсунская, Л. Ф. Понгильская, Ф.Ф.Рау, Н.С.Рождественский, 1950; К.Г.Коровин, 1953; Б.Д.Корсунская, 1953; Н.Г.Морозова, 1953; и др.).

Неудовлетворенность результатами овладения глухими школьниками словесной речью активизировала стремление сурдопедагогов найти принципиально новые возможности повышения качества их обучения. В 1955 г. впервые стало известно о научных изысканиях, связанных с обоснованием коммуникативной системы обучения глухих языку¹. С ними выступил С. А. Зыков, опубликовав в 3-м выпуске сборника «Учебно-воспитательная работа в специальных школах» статью «Проблема формирования у глухонемых детей речи как средства общения». В ней он отметил беспомощность глухих учащихся в самостоятельном выражении простейших потребностей в словесной речи и неумение использовать ее в целях общения по завершении школьного обучения. В статье сообщалось об эксперименте, проводимом уже в течение 3 лет и предусматривающем разработку новой системы, кардинально меняющей теоретические положения, цель, содержание, методы и организацию обучения по одному из важнейших общеобразовательных курсов. Создаваемая С. А. Зыковым система обеспечивала развитие у глухих школьников способности к речевому общению, что признавалось ученым необходимым условием овладения языком. По его мнению, для усвоения глухими детьми словесной речи в условиях реализации ее коммуникативной функции и навыков общения с помощью языковых средств наиболее важны связь обучения с разными видами деятельности, опора на потребность в общении с окружающими людьми и организация речевой среды.

Первое обсуждение идей коммуникативной системы состоялось на юбилейной сессии дефектологии в 1957 г., где возникли острые споры о задачах и методах обучения глухих детей языку, о месте в этом процессе разных форм словесной речи. Здесь и в последующих острых дискуссиях С.А.Зыков настойчиво и последовательно отстаивал и разъяснял основные положения разработанной им системы. Впоследствии ее ведущие идеи получили развитие в новых программах, методических пособиях, учебниках, Подготовленных для специальных школ под руководством С. А. Зы-

¹ В связи с углублением в дальнейших исследованиях ее психолингвистического обоснования название системы было уточнено и дополнено: в современной науке ее принято называть «коммуникативно-деятельностная».

кова. Среди них особое место занимали новый «Букварь» и методическое руководство «Обучение глухих детей языку» (1959), где получили освещение особенности обучения глухих детей в пригласительном классе дактильной и устной речи, грамоте. В этих изданиях получил обоснование отход от существовавших ранее предубеждений в отношении использования в обучении глухих детей дактильной формы словесной речи¹. С этого времени дактильная речь начинает рассматриваться как мощное вспомогательное средство компенсации нарушенного развития глухих детей значимое для формирования у них прочной единой нейродинамической системы овладения речью, а также как исходная форма обучения словесной речи и необходимое условие усвоения устной и письменной речи.

С 1958 г. *обучение языку по принципу формирования речевого общения* стало внедряться во всех специальных школах страны.

Значительный вклад в развитие отечественной сурдопедагогики и проблем обучения глухих детей языку внесла опубликованная в 1961 г. монография С. А. Зыкова «Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения», содержащая теоретическое и экспериментальное обоснование новой системы. В последующие годы в рамках научно-практического определения особенностей коммуникативной системы проводятся исследования, углубляющие ее возможности в овладении глухими учащимися разговорной речью (Т.В.Нестерович, 1973), связной речью (Л.М.Быкова, 1963, 1972; Т.С.Зыкова, 1974; И.В.Колтуненко, 1967), сведениями по грамматике (Л. П.Носкова, 1965) и по многим другим проблемам.

В связи с повышением качества обучения языку С. А. Зыков обращается к проблемам *совершенствования воспитательной работы в специальных школах* и призывает сурдопедагогов использовать внеклассное время для столь необходимой школьникам речевой практики. Вопросы организации, содержания, методов работы в условиях интерната подробно рассмотрены коллективом авторов в руководстве «Воспитательная работа в интернате школы для глухих детей», изданном в 1961 г. под редакцией С. А. Зыкова. В этом пособии впервые сформулированы ведущие положения воспитательной работы в интернате, определены ее организационные формы, содержание и методы.

Учитывая значение устной речи для повседневного общения глухих людей в обществе слышащих, особое внимание в сурдопедагогике всегда уделялось *совершенствованию методов обучения произношению*, которые нашли современное развитие в исследованиях Ф.Ф.Рау (1956, 1960) и Н.Ф.Слезиной (1950, 1954). Вни-

вание ученых было обращено на определение особенностей первоначального обучения глухих детей произношению, построенного на использовании разработанного ими концентрического метода. В основе этого метода лежит учет характера усвоения произносительной стороны речи слышащими детьми. Создавая свой метод, ученые исходили из того, что при овладении произносительной стороной речи недоступные для точного фонетического воспроизведения слова в течение определенного времени могут произноситься детьми приближенно. Согласно концентрическому методу, глухих детей сначала учат точно произносить только часть звуков — так называемые основные звуки; все остальные временно произносятся приближенно, т. е. заменяются родственными основным. «Концентрический путь усвоения детьми звуков обеспечивает последовательный переход от грубых артикуляционных дифференцировок к более тонким, а тем самым и соблюдение важнейшего дидактического правила, согласно которому в обучении следует идти от более легкого к более трудному»¹. Для ускорения процесса становления устной речи в первоначальном периоде обучения глухих детей языку используется разработанная Ф. Ф. Рау и Н. Ф. Слезиной сокращенная система фонем. Постепенный переход от приближенного произношения слов к более точному достигался уже в начальном периоде обучения благодаря использованию дактильной речи для уточнения буквенного состава слов. Регламентация работы над звуковым составом способствовала предупреждению грубых фонетических дефектов, затрудняющих разборчивость речи детей. Впоследствии на основе анализа этой системы были созданы варианты концентрического метода обучения глухих детей произношению грузинского, украинского, эстонского, латышского, азербайджанского и испанского языков.

В рамках обсуждения вопросов обучения устной речи, основываясь на сопоставительном анализе восприятия звуков речи при нормальном и нарушенном слухе, сурдопедагоги (В.И.Бельтюков, А.М.Масюнин, 1957; В.И.Бельтюков, Л.В.Нейман, 1958; В.И.Бельтюков, 1961; Ф.Ф.Рау, 1961) определили возможности использования слухового восприятия глухих и слабослышащих детей для формирования и развития у них произносительной стороны речи. Исследования ученых доказали, что последовательность усвоения звуков в норме зависит главным образом от их произносительных, а не акустических особенностей. Недостатки произношения у глухих и слабослышащих детей обусловлены состоянием слуха; чем сохраннее его возможности, тем реже в их речи обнаруживаются дефекты произношения. Вместе с тем слуховое восприятие такими детьми звуков речи отличает определенные особен-

¹ Рау Ф.Ф. Руководство по обучению глухонемых произношению. — М., 1960. — 97

¹ Кроме С.А.Зыкова их несостоятельность была подтверждена в работах Б.Д. Корсунской (1958), А. Ф. Понгильской (1958) и других.

ности. С одной стороны, это количественные особенности, связанные с общим снижением возможностей распознавания речевых сигналов, а с другой — качественные, обусловленные иной чем в норме, степенью акустической противопоставленности звуков речи и их фонетических групп.

В исследованиях проблем обучения устной речи особое внимание уделялось использованию зрительного и тактильно-вибрационного анализаторов и формированию на их основе комплексного механизма распознавания речи (В. И. Бельтюков, 1967, 1970-А. И. Метт, Н. А. Никитина, 1952, 1974; Э. В. Миронова, 1973). Не менее важным аспектом изучения проблем овладения устной речью являлась разработка параметров ее разборчивости (Ф. Ф. Рау, 1960; Э. И. Леонгард, 1965; Е. И. Андреева, 1967; К. А. Волкова, 1969; и др.).

Результаты перечисленных научно-практических поисков сурдопедагогов заложили основы современной системы обучения глухих произносительной стороне речи и повлияли на определение ее задач, содержания, методов и организационных форм, а также на их обучение восприятию речи.

Знаменательным событием для сурдопедагогики второй половины XX в. явилось **создание оригинальной системы обучения слабослышащих детей русскому языку**. Неоспоримый приоритет в ее разработке принадлежит отечественным ученым Р. М. Боскис, А. Г. Зикееву, К. Г. Коровину. Отличительная особенность системы — взаимосвязь теоретического обоснования и практического осуществления дифференцированного подхода к обучению детей, имеющих различную степень снижения слуха и отличающихся своеобразием речевого развития.

В исследованиях К. Г. Коровина (1950, 1965), Р. М. Боскис (1959, 1963, 1968), А. Г. Зикеева (1965, 1968) на основе учета системного характера речевого недоразвития, затрагивающего звуковой, лексический, грамматический (синтаксический) уровни речи, а также развитие разговорно-обиходной и связной речи, были разработаны принципиальные методические положения обучения слабослышащих учащихся родному языку. Система в первую очередь предусматривала работу с детьми, имеющими тяжелое речевое недоразвитие, и не повторяла научно-практические подходы, реализуемые в обучении слышащих детей младшего школьного возраста. Созданная система обучения русскому языку послужила базой для становления и оформления в 60-х гг. XX в. **дидактической системы обучения слабослышащих детей** и признания ее ведущим средством преодоления их нарушенного (дефицитарного) развития.

В конце 60-х гг. прошедшего столетия происходит также переоценка функций и задач обучения глухих детей. На передний план выдвигается обеспечение условий развития у них самостоятель-

ти и активности в жизни. Усложнение задач, предъявляемых к учащимся, связано с необходимостью подготовки выпускников к участию в общественном производстве, развитие косоуго проходит в условиях научно-технической революции. Идея реформирования сурдопедагогики с учетом требований времени была выдвинута С. А. Зыковым. В этом еще раз проявилось огромное влияние этого ученого и педагога-реформатора на развитие отечественной науки. Прогрессивность педагогических принципов, выдвинутых С. А. Зыковым, отразилась на корректировке целей, задач и методов школьного образования глухих и предусматривала преодоление недостатков их обучения через **внедрение в учебный процесс предметно-практической деятельности**. Коррекционно-развивающий потенциал этого вида деятельности рассматривался многоаспектно: во-первых, как основа развития самостоятельности и активности детей; во-вторых, как необходимое условие совершенствования их общеобразовательной и трудовой подготовки; в-третьих, как путь повышения качества обучения языку, опирающегося на речевое общение; в-четвертых, как источник первоначальных знаний об окружающем мире и формирования донаучных житейских понятий.

В 1964 г. в школе для глухих НИИД и в школе № 101 Москвы начался педагогический эксперимент, предусматривающий теоретико-практическое и методическое обоснование новой дидактической системы обучения глухих. Его особенностью стало применение в обучении глухих детей предметно-практической деятельности. Оно предусматривало изменение содержания обучения через введение донаучной основы приобретения знаний с опорой на предметно-практические навыки; переоценку соотношения методов познавательной деятельности глухих учащихся; введение разнообразных форм работы сурдопедагога с классом для активизации речевого сотрудничества. Исследование убедительно доказало преимущества новой организации обучения. Материалы экспериментального изучения, проведенного под руководством С. А. Зыкова, были опубликованы в книге «Новое в методах обучения глухих детей» (1968). В работах Л. А. Новоселова (1970) и В. М. Вельгуса (1974) нашла отражение идея продуктивной связи обучения глухих школьников с практической деятельностью в

редних классах.

Большой вклад в развитие реформаторских идей сурдопедагогики внесли труды Н. Г. Морозовой (1961, 1969). Обращаясь к проблеме развития познавательных интересов у детей с нарушенным слухом, ученой рассматривает их как внутренний мотив учения, а их формирование связывает с применением внешней стимуляции.

С конца 60-х гг. XX в. отечественная сурдопедагогика приступила к разработке вопросов **интегрированного, обучения детей с нарушениями слуха**. Создание новой научной программы «Реабилитации и

тация глухих и слабослышащих детей и их интеграция в общество слышащих» было поручено С. А. Зыкову. В ней рассматривалась возможность обучения глухих школьников совместно со слышащими, говорящими сверстниками в общеобразовательной среде. Однако ученый считал, что интегрированное обучение может быть рекомендовано только тем, кто в дошкольном возрасте получил серьезную коррекционно-развивающую помощь и достиг высокого уровня общего и речевого развития. Очевидным преимуществом интегрированного обучения являлось то, что дети не отрываются от семьи и от привычных для них условий жизни, постоянно находятся среди слышащих сверстников и развиваются в речевой среде. Однако для успешности их обучения в таких условиях требуются дошкольная подготовка, умелое руководство познавательной деятельностью со стороны учителей и повседневная помощь семьи.

Наряду с изучением и практической реализацией научных достижений в практике школьного образования ведутся исследования, направленные на **разработку проблем дошкольного обучения и воспитания детей со слуховой недостаточностью**, среди которых приоритет принадлежит таким, как определение содержания и методов коррекционно-педагогической помощи, а также проблемы овладения словесной речью.

В послевоенный период работа в специальных детских садах осуществлялась на основе «Руководства для воспитателей детского сада», утвержденного Министерством просвещения РСФСР в 1948 г. Наряду с задачами всестороннего развития детей в нем ставилась и специальная задача развития речи дошкольников с нарушениями слуха. В 1951 г. Министерство просвещения РСФСР утвердило программно-методические указания «О работе с глухонемыми детьми в дошкольных учреждениях», которые явились первой учебно-организационной программой для специальных детских садов.

С 1954 г. в Институте дефектологии АПН РСФСР под руководством Б.Д.Корсунской началась экспериментальная работа по созданию новой системы обучения и воспитания глухих дошкольников. Основной базой для ее практической проверки стали ленинградский детский сад № 1 и Малаховский (Московская область) детский дом, в дальнейшем эксперимент был распространен на другие города страны; всего в апробировании исследования приняли участие более 50 групп глухих дошкольников.

Ведущим положением системы дошкольного воспитания признавалась необходимость формирования речи у глухих детей на основе их всестороннего развития в различных видах деятельности — игровой, познавательной, трудовой и бытовой. Детальная разработка идей развития речи глухих дошкольников была пред-

ложена и получила научно-практическое обоснование в трудах Б.Д. Корсунской (1960, 1969). В них сформулированы основополагающие принципы коррекционно-педагогической помощи таким детям: формирование лексических и грамматических обобщений на последовательных этапах обучения речи; необходимость раннего овладения аналитическим чтением; опора на рассказывание как средство развития и воспитания глухих малышей; использование дактильной речи в начальном периоде обучения.

Созданная и вошедшая в практику работы детских садов в начале 60-х гг. XX в. система дошкольного воспитания и обучения глухих детей подробно изложена в многочисленных сборниках и статьях и представлена в научно-методических фильмах «Они будут говорить», «Я понять тебя хочу» и др.

Для формирования устной речи дошкольников Э.И.Леонгард (1971) использовала модификацию сокращенной системы фонем Ф.Ф. Рау и Н.Ф.Слезиной, предусматривающую иную последовательность овладения звуками. Так, в начале обучения в качестве основных звуков предлагались 13 фонем [а, п, о, м, т, у, ф, н, в, с, э, л, к], постановка которых проводилась в течение первых двух лет обучения. При этом звуки 2-го и 3-го концентров заменялись основными. На 3-м и 4-м годах обучения предусматривалось уточнение звуков 2-го концентра [ш, и, г, х, б, д, з]. Овладение звуками 3-го концентра завершалось уже в школе.

В 1963 г. под руководством Б. Д. Корсунской была создана государственная «Программа воспитания и обучения глухих детей дошкольного возраста», в основу которой был положен деятельностный принцип, ориентирующий сурдопедагогов на осуществление общего и речевого развития глухих дошкольников через организацию доступных для них видов деятельности. Предусматривалось обучение глухих малышей организованным движениям, игре, счету, изобразительной деятельности, конструированию, бытовым навыкам, правилам поведения, т.е. всему тому, что являлось обязательным и для слышащих дошкольников. Отличительная особенность состояла в том, что обозначенными умениями и навыками глухие дети овладевали в единстве с формированием речи. При этом допускалась опора на дактильную речь как исходную в обучении малышей словесной речи.

Внедрение в практику детских садов этих программ и реализация отраженной в них системы воспитания и обучения глухих детей способствовали повышению уровня воспитательной работы в Детских учреждениях, улучшению качества устной речи детей, увеличению объема их словарного запаса и, следовательно, значительно повышали уровень их подготовки к школе.

В 1970— 1980-х гг. стали проводиться многоплановые исследования в области сурдопедагогики. Так, в 1971 г. под руководством С. А. Зыкова был начат поиск возможностей интенсификации пе-

дагогического процесса на основе взвешенной организации образовательных условий, обеспечивающих сокращение сроков обучения. Одним из способов решения поставленной задачи *стич* сокращение наполняемости класса с 12 до 7 человек. Проверьте идея введения в школах двухгодичных дошкольных отделений.

В 1972 г. специальные школы для глухих перешли на новые программы обучения, построенные с опорой на широкое использование предметно-практической деятельности. К этому времени под руководством С.А.Зыкова были созданы методические пособия разработки уроков предметно-практического обучения (ППО) учебники нового поколения. В учебный план *вместо уроков ручного труда вводились уроки ППО*, которые наряду с комплексом решения задач трудового обучения содействовали речевому и общему развитию учащихся.

Результаты научно-исследовательской работы по использованию предметно-практической деятельности в учебном процессе школы для глухих нашли отражение в пособиях «Свердловская опорная школа для глухих детей» (1970) и «Вопросы обучения и воспитания глухих детей» (1975), написанных С. А. Зыковым с группой сотрудников. В них раскрывалось влияние ППО на возможности развития речи и мышления у глухих учащихся, а также уточнялись пути совершенствования учебного процесса в специальных школах, построенного на использовании различных видов деятельности.

К важным достижениям сурдопедагогики 70-х гг. относятся разработка проблем содержания обучения и создание программ для школ слабослышащих (1974). При их составлении учитывались как возможности, так и особенности развития детей с частичным нарушением слуха.

Успешно разрабатываются и *вопросы развития слухового восприятия глухих и слабослышащих детей*, доказательно обосновываются возможности его использования в процессе школьного обучения (И.В.Багрова, 1973; Е.П.Кузьмичева, 1975; Ф.Ф.Рау, 1976; П.Б.Шошин, 1976; Л.П.Назарова, 1978; и др.). В условиях внедрения в практику специальных школ интенсивной работы по развитию слухового восприятия детей с нарушенным слухом определились и новые рациональные пути формирования и коррекции произношения.

С целью повышения коррекционно-развивающего влияния трудовой деятельности А.П.Гозовой (1966, 1979), Л.А.Новоселовым (1970) были внесены *изменения в постановку трудового обучения в специальных школах*, что коснулось не только вопросов его организации, но и содержания, и методов обучения. В рамках данной проблемы были подтверждены необходимость и значимость связи между трудовым обучением и усвоением учащимися общеобразо-

вательных знаний (В.Н.Чулков, 1975; Г.Л.Зайцева, 1979; Н.И.Бу-^с 1980), предложено расширение круга специальностей, осваиваемых глухими и слабослышащими учащимися (А. П. Гозова, %, 1979)-

Признавая одной из важнейших предпосылок интенсификации школьного образования дошкольную подготовку детей с нарушениями слуха, ученые и педагоги всегда уделяли большое внимание задачам совершенствования их дошкольного воспитания среди которых важное место занимали *проблемы руководства обучением и воспитанием глухих дошкольников в семье*. Так, в начале 1970 г. вышла в свет книга Б.Д.Корсунской «Воспитание глухого дошкольника в семье», содержащая четкие разносторонние советы и рекомендации для родителей таких малышей, включающая упражнения по формированию движений, методы обучения различным видам деятельности, подобранным с учетом возраста детей и значимым для развития их речи. Особое внимание автор уделила содержанию дошкольной подготовки детей.

В 1976 г. был разработан проект новой «Программы воспитания и обучения глухих детей дошкольного возраста» и впервые в России появился проект «Программы воспитания и обучения слабослышащих детей дошкольного возраста». После апробации в детских садах и внесения определенных изменений программы были утверждены Министерством просвещения СССР и опубликованы в 1983 г. В авторский коллектив вошли Л.А.Головниц, А.А.Катаева, Л. П. Носкова, Т. В. Пельмская, А. Д. Салахова, Г. В. Трофимова, Н. Д. Шматко и другие. В программах раскрывалось содержание работы с детьми, имеющими нарушения слуха, в специальных детских садах, детских домах и в группах при массовых дошкольных Учреждениях. Срок освоения программ составлял 4 года.

При их разработке авторский коллектив руководствовался общими принципами дошкольного воспитания, результатами изучения особенностей развития малышей со слуховым дефектом (А.А.Венгер, 1968; А.А.Венгер, Г.Л.Выгодская, Э.И.Леонгард, 1972; А.А. Катаева, 1977), материалами анализа и обобщения научно-практических исследований, посвященных проблемам коррекционного обучения (Г.Л.Выгодская, 1963, 1972; Б.Д.Корсунская, 1969; Э.И.Леонгард, 1971; А.А.Венгер, 1972; Г.В.Трофимова, 1979; и др.). Программы имели единую структуру построения и предполагали группировку содержания обучения на основе определения ведущих видов деятельности. Л. П. Носковой была разработана «Программа воспитания и обучения в дошкольных группах при школах для глухих детей» (1981), ориентированная на летнее обучение детей 5 — 6-летнего возраста.

Достижения в сурдотехнике и аудиологии позволили внести изменения в оказание коррекционно-педагогической помощи по

развитию слухового восприятия и первоначальному обучению ус-
ной речи детей раннего возраста. На основании эксперименталь-
ного изучения слуховых возможностей глухих и слабослышащих
детей, проведенного в Институте дефектологии АПН СССР, была
составлена новая программа и предложена методика по развитию
слухового восприятия глухих дошкольников (Э. И. Леонгард
1971).

В рамках *решения задач профессионального обучения* лиц с на-
рушенным слухом проводилось изучение психофизических осо-
бенностей глухих и слабослышащих школьников и молодежи
(В.А.Владовец, 1975; А.П.Гозова, 1979; Т. С. Щуплецова, 1983;
Н.И.Букун, 1988). В исследованиях определились теоретические основы
профессионального обучения, была выявлена оптимальная
последовательность этапов, обоснованы методы обучения виды и формы
профориентационной работы (В.Ф.Матвеев, 1982; А.П.Гозова, 1986; И.
В.Цукерман, 1988; М.А.Шестакова, 1988 и др.).

Обновление производства и усложнение технологических процессов
требовали расширения содержания трудовой подготовки, повышения
качества и уровня профессионального образования лиц со слуховыми
дефектами. В связи с этим получили развитие вопросы изучения
особенностей их трудовой деятельности, организуемой в условиях
учебно-производственных предприятий, мастерских и профессионально-
технических училищ (Э.Л.Бурменко, 1982; А.П.Гозова, Н.И.Букун,
Э.Л.Бурменко, 1986).

4.5. Сурдопедагогика в эпоху равных возможностей, технологической и информационной революций (с начала 90-х гг. XX в. — по настоящее время)

90-е годы прошедшего столетия ознаменованы переходом России к
новой системе социально-политических и экономических отношений.
Процесс гуманизации отношений между личностью и обществом
обусловил поворот в общественном сознании к системе демократических
ценностей и постепенный переход от «культуры полезности» к признанию
«культуры достоинства» каждого человека. Особое внимание было
обращено на наименее социально защищенные слои населения, среди
которых люди с нарушениями слуха составляли достаточно
многочисленную группу. На пороге нового тысячелетия их начинают
рассматривать не только как объект социально-педагогической помощи и
заботы, но и как активного субъекта окружающего социума, обязанного
создать для них условия максимально возможной самореализации и
интеграции.

В эти годы Россия инициирует признание норм международного права,
имеющих отношение к лицам с ограниченными возможностями
здоровья, и ратифицирует декларацию «О правах инвалидов» (1975),
Конвенцию о правах ребенка (1989). Происходит разработка
законодательных актов страны, основанных на демократических
ценностях, что нашло отражение в Законе РФ «Об образовании» (1992 г., с
последующей редакцией в 1996 г. и принятыми изменениями в 2000 г.).
Идеи этого документа обеспечили реальные предпосылки качественного
реформирования образовательной системы России. Ведущими
принципами образования объявлены демократизация и плюрализм,
вариативность и альтернативность, открытость, регионализация
образования и его непрерывность.

Одновременно происходит бурное развитие информационных ресурсов
страны, расширяются масштабы использования компьютерной техники и
информационных технологий.

Обозначенные тенденции предопределили принципиально новую
стратегию развития специального образования людей, имеющих
нарушения слуха, основанную на идеях свободного выбора ими объема и
форм образования на всех ступенях жизненного цикла.

В России происходит углубленное оформление билингвистического
подхода как педагогической системы, ориентированной на воспитание
глухого как человека, отличающегося от слышащего, своеобразного и
самоценного. Разработка этой концепции осуществляется под
руководством Г.Л.Зайцевой и ее последователей (А.В.Торошкова,
Т.П.Давиденко, А.А.Комаровой, С.Э.Ку-ман, И.А.Лиминой, И.Л.Никольской
и др.). В 1996 г. в стране проходит Международная конференция по
проблемам билингвистического образования и открывается Центр
образования глухих и жестового языка. Начинает оформляться новая
дисциплина — история глухих. Основными аспектами ее изучения
становятся методология истории глухих как научной дисциплины;
социологические и философские аспекты глухоты; возникновение и раз-
витие обществ глухих; проблемы общения, жестового языка и перевода;
культура глухих; жизнь и творчество отдельных глухих¹. В России
проходят симпозиумы по истории глухих, на которых осуждаются
особенности культуры глухих как неотъемлемой части национальной
культуры страны. Первый из них состоялся в Москве в 1997 г., затем были
проведены еще четыре и опублико-²ваны сборники материалов по тематике
выступлений.

Одними из важных направлений исследований становятся проблемы
интенсификации образовательного процесса и изыскания Резервов
сокращения продолжительности обучения глухих детей

¹2 См.: Комарова А.А. Развитие исследований по истории глухих // Материалы Второго
Московского симпозиума по истории глухих. — М., 1997.