

КОРРЕКЦИОННАЯ
ПЕДАГОГИКА

Сурдопедагогика



УЧЕБНИК
ДЛЯ ВУЗОВ

ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР

ВЛАДОС

Коррекционная педагогика (Владос)

Коллектив авторов
Сурдопедагогика

«ВЛАДОС»

2004

УДК 376.3(075.8)

ББК 74.3я73

Коллектив авторов

Сурдопедагогика / Коллектив авторов — «ВЛАДОС»,
2004 — (Коррекционная педагогика (Владос))

ISBN 5-691-01320-3

В учебнике представлены современные системы обучения и воспитания детей с нарушениями слуха, изложены общие теоретические основы развивающего лично-ориентированного образования лиц с нарушениями слуха, дидактика специального образования глухих и слабослышащих детей, описаны современные образовательные тенденции в обучении детей с проблемами слуха. Издание адресовано студентам педагогических вузов, обучающихся по специальности «Сурдопедагогика», а также всем, кто работает с детьми, имеющими нарушения слуха.

УДК 376.3(075.8)

ББК 74.3я73

ISBN 5-691-01320-3

© Коллектив авторов, 2004

© ВЛАДОС, 2004

Содержание

От научного редактора	6
Раздел I. Общие основы сурдопедагогики	8
Глава 1. Сурдопедагогика как наука	8
Объект, субъект, предмет сурдопедагогики	8
Цель и задачи сурдопедагогики	15
Взаимосвязь сурдопедагогики с другими отраслями знаний	23
Методы исследования в сурдопедагогике	25
Личностные и профессионально значимые качества сурдопедагога	27
Вопросы и задания для самостоятельной работы	35
Литература	36
Глава 2. История развития сурдопедагогики	37
Основные этапы развития зарубежной сурдопедагогики	37
Развитие российской сурдопедагогики	41
Конец ознакомительного фрагмента.	42

Сурдопедагогика

- © Коллектив авторов, 2004
- © Речицкая Е. Г., научное редактирование, 2004
- © ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2004
- © Серия «Коррекционная педагогика» и серийное оформление. ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2004
- © Макет. ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2004

От научного редактора

Сурдопедагогика является профилирующей дисциплиной и занимает ведущее место в системе профессиональной подготовки студентов-сурдопедагогов. Изучение курса предполагает усвоение студентами определенного объема общепедагогических и специальных знаний, приобретение умений и навыков, значимых профессионально-личностных качеств.

Овладение студентами сурдопедагогическими знаниями и умениями с учетом основного профиля подготовки и дополнительной специализации («Практическая психология», «Слухоречевая реабилитация», «Различные системы обучения лиц с нарушениями слуха», «Перевод в сфере профессиональной коммуникации незлышащих», «Дошкольная сурдопедагогика», «Семейное воспитание» и др.), рассмотрение особенностей обучения и воспитания лиц, имеющих нарушения слуха, с учетом структуры нарушения предполагают осуществление межпредметных связей с общей педагогикой, общей, возрастной, педагогической, социальной и специальной психологией, лингвистикой, медицинскими дисциплинами, сопряженности с остальными отраслями специальной педагогики и отдельных разделов внутри курса с ориентацией подготовки студентов к последующему изучению частных методик.

Особенностями данного учебника являются:

- направленность на более углубленное представление методологических и теоретических основ сурдопедагогики с учетом достижений общей и специальной педагогики и психологии в связи с изменением качественного состояния системы образования и всего общества в целом, задачами модернизации системы образования в России;
- рассмотрение особенностей развития познавательной и личностной сферы детей с нарушениями слуха, что должно стать отправной точкой развивающего обучения и профилактики возможных отклонений в развитии;
- усиление ориентации на личность ребенка с нарушениями слуха с позиций гуманистической психологии, рассмотрение возможностей использования личностно ориентированного подхода в обучении и воспитании для усиления личностного саморазвития каждого человека, полноправного включения его в жизнь общества;
- рассмотрение, исходя из актуальной в настоящее время идеи толерантности к различиям, признания самоценности каждой личности, ряда систем обучения, существующих в современной специальной педагогике, таких как интегрированная (в различных вариантах), билингвистическая, верботональная, а также возможностей использования штайнеровской педагогики и арттерапии для коррекции нарушений личностного развития;
- ориентация на создание единого образовательного пространства в обучении и воспитании лиц с нарушениями слуха. С этих позиций рассматриваются преемственные связи с дошкольной подготовкой и послешкольным образованием (среднее и высшее образование);
- направленность на взаимосвязь школьного и дополнительного образования;
- ориентация на приоритетный характер воспитания ребенка с нарушением слуха как целостной личности, творчески и социально активного человека, способного к саморазвитию, а также на необходимость проектирования и формирования тех качеств, которые понадобятся нашему

воспитаннику для активной и достойной жизни в будущем, для успешной социализации и интеграции;

- рассмотрение вопросов социальной адаптации, профессиональной и трудовой реабилитации, социализации в контексте современных воззрений – предоставление равных возможностей всем субъектам образования вне зависимости от индивидуальных особенностей развития личности.

Кроме того, в учебнике рассматриваются такие приоритетные направления в сурдопедагогике, как ранняя диагностика, раннее слухопротезирование, ранняя слухоречевая реабилитация с целью успешной абилитации и интеграции ребенка с нарушениями слуха. Это особенно важно в контексте современного состояния социокультурной среды, формирующей новое отношение к проблемному ребенку, признания его равных со слышащими прав на качественное образование и саморазвитие. Все эти положения легли в основу нового учебника «Сурдопедагогика».

Е. Г. Речицкая

Раздел I. Общие основы сурдопедагогики

Глава 1. Сурдопедагогика как наука

Объект, субъект, предмет сурдопедагогики

Сурдопедагогика – это научная дисциплина, изучающая организацию обучения и воспитания детей и взрослых с нарушениями слуха. Название этой дисциплины происходит от латинского слова *surdus* в значении *глухой* и греческого слова *paidagogike*, обозначающего *науку о воспитании детей*. Современная сурдопедагогика включает теорию и практику образования двух основных групп лиц с нарушениями слуха: глухих и слабослышащих. В системе научного знания она является одной из отраслей специальной педагогики, которая входит в структуру дефектологии.

Развитие сурдопедагогики направлено на привлечение и интеграцию материалов из других отраслей специальной педагогики и ряда смежных наук, а также на разработку собственной проблематики, своеобразных подходов. Сурдопедагогика располагает оригинальными методами и средствами учебно-коррекционной работы с детьми, которые имеют нарушения слуховой функции, реализует специальные методики в предметном обучении неслышащих школьников, обосновывает деятельность специальных организаций, обеспечивающих разностороннее изучение и дифференцированное обучение глухих и слабослышащих детей дошкольного и школьного возраста. Благодаря особым сурдопедагогическим подходам для ребенка с недостатками слухового восприятия создаются образовательные условия, адекватные его потребностям и способностям. Содержательная специфика теории и практики образования неслышащих детей позволяет говорить о том, что в структуре дефектологического знания сурдопедагогика является относительно самостоятельной наукой.

Как известно, в основе любой науки лежат объект, субъект и предмет, которые определяют специфику научной дисциплины, ее место в системе знания. Под объектом науки принято понимать реально существующую, познаваемую часть действительности, под субъектом же подразумевается тот, кто осуществляет целенаправленное познание и преобразование объекта. В науке изучается не полностью объект во всех его свойствах и отношениях, а некоторая его сторона, которая вычленяется субъектом и называется предметом, или предметной областью.

Подобно другим сферам научного знания, сурдопедагогика имеет свой объект, субъект и предмет. Однако, несмотря на кажущуюся простоту вопроса, при его непосредственной разработке могут возникать серьезные трудности и противоречия. Например, если в качестве объекта сурдопедагогики рассматривать образование детей с недостатками слуха, то в этом случае из поля зрения выпадает существенный момент, что образование существует не ради самого себя, но ради человека. Для преодоления недоразумений в определении объекта сурдопедагогики целесообразно исходить из того, что эта наука опирается непосредственно на познание человека с недостатками слуха и не может ограничиваться изучением одних только образовательных технологий. В свою очередь, если субъектом сурдопедагогики признать ребенка со слуховыми недостатками, то такой подход будет верным лишь отчасти, потому что ребенок, конечно, может быть субъектом практики обучения, но он никоим образом не может считаться субъектом педагогической теории, ведь ее создают ученые, а не дети. Наконец, если к предмету сурдопедагогики относить лишь особенности психофизического развития и коррекционного обучения детей с нарушениями слуха, то в конечном счете получается, что из предметной

области сурдопедагогике неоправданно исключены общие закономерности развития и образования незлышащих и слышащих детей, проблемы воспитания и социального положения человека с потерей слуха.

Ясно, что вопрос об объекте, субъекте и предмете сурдопедагогике не может быть решен в произвольной и абстрактной форме. Чтобы устранить двусмысленности и несообразности в толковании этого принципиального вопроса, следует проводить анализ методологических оснований сурдопедагогике, учитывая различия ее теории и практики. Дело в том, что указать субъект или объект сурдопедагогике в обобщенном виде нельзя, ибо в этой науке, равно как и в других педагогических науках, субъектно-объектные отношения имеют свою специфику на эмпирическом и теоретическом уровнях.

Эмпирический уровень сурдопедагогике охватывает практику образования лиц с нарушениями слуха и опыт их непосредственного исследования. Практика образования незлышащих детей опирается на систему эмпирических мероприятий, среди которых выделяются диагностика, коррекция, компенсация, адаптация, индивидуализация и др. Сурдопедагогические исследования эмпирического типа содержат описание отдельных внешних сторон практики образования и развития учащихся в форме конкретных понятий, установленных фактов и эмпирических законов. Что касается глубинных существенных факторов и закономерностей обучения и воспитания незлышащего ребенка, то они могут быть раскрыты с помощью теоретических исследований, ориентированных на выработку систематизированного знания в форме проблем, гипотез, концепций. ***Теоретический уровень сурдопедагогике формируется на основе обобщенного и целостного изучения существенных характеристик образовательной помощи лицам с трудностями слухового восприятия.*** Сурдопедагогические исследования теоретического типа служат для объяснения и предсказания эволюции образования слабослышащих и глухих детей.

На ***эмпирическом*** уровне сурдопедагогике осуществляется взаимодействие двух субъектов: педагога и ребенка с нарушениями слуховой функции. Своеобразие этого взаимодействия состоит в том, что ребенок здесь является одновременно субъектом и объектом. Он выступает в качестве субъекта образования, поскольку является активным участником учебно-воспитательного процесса: выстраивает систему отношений с педагогами, влияет на своих товарищей, овладевает основами учебной и трудовой деятельности, обладает свободной волей, имеет особую систему внутренней мотивации поведения, познает мир, учится мыслить и постепенно открывает для себя возможности самообразования. Вместе с тем ребенок выступает в качестве объекта образования, поскольку для своего продуктивного развития нуждается в посторонней помощи: испытывает потребность в заботе, поддержке и понимании со стороны педагогов, эмоционально зависит от мнения сверстников, не всегда способен верно оценить свои возможности, не обладает необходимыми для самостоятельной жизни знаниями и навыками, не имеет достаточной зрелости суждений для оптимального решения своих жизненных проблем, обязан подчиняться нормам социальных и учебных отношений.

У сурдопедагогов-практиков обычно не возникает возражений по поводу того, чтобы рассматривать слабослышащего ребенка, не отягощенного интеллектуальными и речевыми нарушениями, в качестве субъекта образования. Но иногда высказываются сомнения по поводу того, будет ли обоснованным считать субъектом образования глухого ребенка, который не может самостоятельно овладеть устной речью. Беспочвенность этих сомнений становится очевидной, если вспомнить успешный эксперимент И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова по обучению слепоглухих детей. В этом эксперименте каждый слепоглухой ребенок с самого начала понимался как субъект, активность которого увеличивается по мере развития. Методика специального образования слепоглухих детей предполагала поощрение и поддержку малейшего проявления их самостоятельности, благодаря чему происходило формирование навыков самообслуживания, общения, бытового поведения, развитие психики и культурных

потребностей¹. Точно так же и глухие дети при правильной организации их образования постепенно расширяют горизонт своего опыта и становятся субъектами учебного процесса. Они усваивают научные знания, культурные ценности и социальные нормы, вырабатывая к ним свое отношение.

Анализируя развитие ребенка в качестве объекта и субъекта воспитания, Б. Г. Ананьев отмечал: «Ребенок или подросток является не только объектом воспитательных воздействий, но и соучастником всего процесса воспитания. Постепенное возрастание роли самих детей в процессе воспитания, т. е. увеличение меры обратных связей, есть показатель эволюции их как субъектов определенных видов деятельности. Противоречивая связь в процессе воспитания объекта и субъекта, отнюдь не совпадающая с однозначным делением на воспитателя и воспитанника, видоизменяется в зависимости от того, как проходит формирование человека в трех основных видах деятельности: труде, общении и познании»². Можно сказать, что ребенок проходит длительную комплексную эволюцию в качестве объекта и субъекта образования.

В сурдопедагогике динамика отношений между субъектом и объектом носит сложный противоречивый характер. Первоначально имеет место, говоря словами Ф. В. Й. Шеллинга, «противоборство между субъектом и объектом»³, а затем на основе этого противостояния возникает синтез этих субстанций, единство субъекта и объекта. Речь идет о том, что, когда педагог в качестве субъекта начинает обучение ребенка с недостатками слуха, этот ребенок в большей мере является объектом и его субъектная активность либо выражена слабо, либо носит спонтанный негативный характер и может проявиться в противодействии учебным требованиям. Благодаря обучению и коррекции эта природная спонтанная активность превращается в способность целенаправленного позитивного субъектного действия. Неслышащий ребенок начинает лучше понимать свои проблемы, учится использовать остатки своего слуха, контролировать свою речь. Если принять во внимание идею И. Канта о том, что «мыслящий субъект есть в то же время свой собственный объект»⁴, можно увидеть, что в условиях специального обучения ребенок с нарушением слуха постепенно приобретает качества субъекта саморазвития и самокоррекции, познающего и изменяющего самого себя как объект. В результате достигается единство субъекта и объекта, которое определяет развитие индивидуальности и самосознания.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что **в процессе образования ребенок постепенно становится субъектом** благодаря освоению новых видов деятельности, приемов учебной работы, форм общения, способов взаимодействия с учителями и одноклассниками. Приобретая в образовании качества субъекта учения, познания, общения и деятельности, ребенок становится целостной личностью. В сурдопедагогике под влиянием гуманистических подходов, модели личностно ориентированного обучения утверждается и углубляется понимание субъектного статуса учащегося с нарушенным слухом. При организации обучения неслышащих детей особое значение придается опоре на их субъектную личностную активность, ибо ребенок с проблемами слухового восприятия может научиться чему-нибудь только тогда, когда он активен.

Совокупность свойств субъекта, набор его функций можно обозначить термином **субъектность**, а процесс выработки названных свойств и функций у отдельного человека или группы лиц можно назвать **субъективизацией**. Основным показателем субъектности является, конечно, активность, поэтому отчасти прав А. Турен, когда подчеркивает, что «сущность Субъекта заключена в стремлении индивидуума быть действующим лицом, а субъективиза-

¹ Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974. С. 72—164.

² Ананьев Б. Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980. Т. 2. С. 18.

³ Шеллинг Ф. В. Й. Философские письма о догматизме и критицизме // Соч.: В 2 т. М., 1987. Т. 1. С. 51.

⁴ Кант И. Критика чистого разума. М., 1994. С. 279.

ция есть не что иное, как желание индивидуализации»⁵. Однако для понимания феномена субъектности указания на активность явно недостаточно, потому что само по себе стремление к действию не делает индивида субъектом. Дело в том, что субъекту присуща не спонтанная, но лишь организованная и направленная активность. Образовательная субъектность предполагает определенную сознательность действия и выражается в форме активного содействия осуществлению педагогических целей. В силу этого субъектность ребенка с недостатками слуха проявляется в той мере, в какой он принял цели и методы обучения в качестве личных целей и методов. При этом субъектность ребенка с проблемами слухового восприятия в целом направлена не на создание новых культурных форм, а на включение знаний, ценностей и норм, которые созданы другими людьми, в систему личного опыта. Тем самым субъективизация является не только предпосылкой индивидуализации, основой неповторимости и свободы личности, но и необходимым элементом социализации, условием включения индивида в систему социальных отношений. Благодаря овладению субъектными функциями в условиях специального образования человек с потерей слуха получает возможность расширить личный опыт, реализовать творческие способности, повысить эффективность своей деятельности, найти свое место в социальной жизни.

Субъектность ребенка с нарушением слуха вырабатывается и проявляется прежде всего во взаимодействии с учителями, которые выступают в качестве основных субъектов специального образования, ибо без их участия невозможно было бы оказать коррекционную помощь глухим и слабослышающим детям. В педагогическом взаимодействии субъектность педагога отличается от субъектности учащегося формами активности и составом обязанностей: педагог является субъектом преподавания учебных предметов, воспитания ценностных ориентаций, проведения школьных мероприятий, осуществления контроля и оценивания, а ученик есть субъект учения, усвоения знаний, построения коммуникативного взаимодействия, выполнения учебных поручений и заданий, реализации самоконтроля. Общий момент субъектности педагога и ученика заключается в том, что они субъекты одного вида деятельности, целостных учебных отношений, единого поля общения.

В условиях образования субъект становится таковым благодаря своему единству с объектом. Хорошо известно, что между субъектом и объектом существуют коррелятивные отношения. Еще И. Г. Фихте заметил, что «без субъекта нет объекта, без объекта нет субъекта»⁶. Это положение, в частности, означает для сурдопедагогике, что ее субъект и объект находятся между собой во взаимосвязи, они не могут быть взяты в отрыве друг от друга. По традиции объектом сурдопедагогике считается ребенок с недостатками слуха, так как именно ради него осуществляется специальное образование. К примеру, А. И. Дьячков утверждал: «Объектом обучения в специальной школе являются дети, у которых нарушена нормальная функция слухового анализатора»⁷. В правильности данного подхода не приходится сомневаться, но при этом следует пояснить, что объект и субъекты сурдопедагогике находятся в неразрывном единстве. Между ними существуют многообразные взаимосвязи: во-первых, дети с недостатками слуха изменяются под влиянием педагогов и товарищей; во-вторых, они изменяются в соответствии со своими целями и возможностями; в-третьих, их изучают и оценивают в процессе обучения; в-четвертых, они сами познают и оценивают себя.

При этом в практике коррекционно-педагогической деятельности субъектно-объектные отношения не сводятся только к отношениям между индивидами. Не следует забывать, что *субъектом образования может быть не только индивид, но и группа лиц*. Если субь-

⁵ Турен А. Способны ли мы жить вместе? Равные и различные // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология / Под ред. В. Л. Иноземцева. М., 1999. С. 472–473.

⁶ Фихте И. Г. Основа общего наукоучения // Соч.: В 2 т. СПб., 1993. Т. 1. С. 175.

⁷ Дьячков А. И. Дидактика школ глухих детей: Учеб. пособие. М., 1968. Ч. I. С. 5.

ектные свойства присущи относительно небольшой, организованной и стабильной общности людей, можно говорить о коллективном эмпирическом субъекте. Анализируя познавательные отношения, В. А. Лекторский показал, что «коллективный субъект нельзя уподоблять индивидуальному»⁸. Точно так же обстоит дело и в сфере образовательных отношений: хотя коллективный субъект состоит из индивидов, он представляет собой надличностную целостность. Коллективный субъект педагогики по-другому иногда называется «совокупным субъектом образовательной деятельности»⁹. ***Объединение людей можно считать коллективным субъектом, если составляющие его индивиды непосредственно и регулярно взаимодействуют между собой, добиваясь в процессе коммуникации единства целей и согласованности действий.***

Коллективным эмпирическим субъектом сурдопедагогики является педагогический коллектив, который оказывает коррекционную помощь неслышащим детям. Отдельные педагогические коллективы интегрируются в более общий коллективный субъект, в качестве которого выступает педагогическое сообщество, обеспечивающее развитие неслышащих детей. Кроме того, в качестве коллективного субъекта может рассматриваться реальная учебная группа, включающая детей с проблемами слухового восприятия. Для того чтобы группа школьников с нарушениями слуха приобрела свойства коллективного субъекта, требуется проведение специальной педагогической работы, направленной на организацию совместной деятельности детей, создание положительных межличностных отношений. Следовательно, группа детей с недостатками слуха является как субъектом, так и объектом специального образования.

Особого внимания заслуживает вопрос о ***социальном субъекте*** сурдопедагогики. Совершенно очевидно, что на образовательную систему существенное влияние оказывают социальные условия, отношения и процессы, которые связаны с культурно-исторической спецификой функционирования социальных субъектов. Было бы неверно отождествлять социальный субъект образования с коллективным субъектом, поскольку социальная целостность является столь обширной, что исключается возможность непосредственных контактов и взаимосвязей между всеми частями целого. Социальный субъект в форме общественной группы включает разнообразные коллективные субъекты, но в отличие от последних опирается на безличные и опосредованные формы взаимодействия индивидов, предполагает высокий уровень дифференцированности их целей. Вместе с тем социальным субъектом может быть не только общественная группа, но и социальный институт, который организует и регулирует определенную сферу социальных отношений в соответствии с устойчивой системой правил, норм и ценностей.

Под социальным субъектом специального образования подразумеваются те социальные группы и социальные институты, которые прямо или косвенно определяют общие направления сурдопедагогической работы и осуществляют социальную защиту инвалидов по слуху. В современных условиях прямое влияние социального субъекта на образование детей с нарушениями слуха выражается в форме правовой регуляции коррекционно-педагогических отношений, финансирования специальных учреждений и контроля за их деятельностью, предоставления экономических гарантий инвалидам, организации их материального обеспечения. Косвенное влияние социального субъекта на обучение неслышащих детей проявляется в том, что он устанавливает ценности, нормы, традиции и идеалы, которые транслируются в процессе специального образования. Социальное положение человека с потерей слуха во многом определяется тем, в какой мере он сумел овладеть ценностно-нормативной системой, действующей в данном обществе. Ориентируя сурдопедагогическую практику на социализацию детей с недостатками слуха, социальный субъект добивается удовлетворения их потребностей в достойных

⁸ Лекторский В. А. Субъект, объект, познание. М., 1980. С. 282.

⁹ Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов. М., 2000. С. 129.

условиях жизни и более полного осуществления своих интересов, связанных с воспроизводством и развитием социальной системы. Эффективность специального образования зависит от того, насколько удачно совмещаются интересы индивидуальных, коллективных и социальных субъектов.

Таким образом, *субъектами эмпирического уровня сурдопедагогике* являются отдельные педагоги, педагогические сообщества, социальные институты и социальные группы, которые занимаются организацией специального образования и социальной защиты людей с потерей слуха, а также сам ребенок с нарушением слуха и коллективы неслышащих детей в меру их целесообразной активности в учебном процессе. При этом человек с недостатками слуха и группы, в которые он входит, рассматриваются также в качестве объекта практики сурдопедагогического исследования, коррекционной помощи и образовательной подготовки.

На теоретическом уровне сурдопедагогике в роли субъектов выступают исследователь-сурдопедагог и сообщество ученых, которые изучают людей со сниженным слухом и обосновывают развитие образования этой категории лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности. В отличие от эмпирического субъекта, являющегося целостным участником образовательного процесса, теоретический субъект лишен естественной целостности и ограничивается теми качествами индивида или группы, которые полезны для успешного концептуального познания педагогической действительности. Индивидуальный эмпирический субъект сурдопедагогике опирается на узкий частный опыт и имеет определенный набор физических, психических и социальных свойств. Теоретический субъект сурдопедагогике поднимается на новую ступень познания, когда в общей системе объективных знаний о развитии неслышащих детей преодолеваются различия личного опыта отдельных исследователей.

Следует отметить, что ребенок с нарушениями слуха не является субъектом сурдопедагогической теории, так как он не ведет познания закономерностей специального обучения. Можно было бы рассматривать человека с недостатками слуха в качестве объекта теории сурдопедагогике, поскольку она ориентирована на возможно более полное исследование многообразных явлений жизнедеятельности этого человека. Однако в области теории исследователи работают не с реальным эмпирическим объектом, а с его мысленным образом. Субъект воссоздает эмпирический объект в своем сознании с помощью системы терминов, знаков, моделей, абстракций. В теоретических исследованиях по сурдопедагогике объект не эквивалентен образу какого-либо конкретного неслышащего ребенка с его уникальными чертами характера и особыми условиями жизнедеятельности. Данный объект существует в обобщенной идеальной форме и фиксирует типичные характеристики развития людей с проблемами слухового восприятия. При этом объект сурдопедагогической теории изучается не в изолированном виде, а в системе образовательных отношений, в условиях реальной учебной деятельности, в связи с разными формами общения.

Таким образом, в качестве *субъекта теоретического уровня сурдопедагогике* могут выступать отдельные педагоги или целые педагогические сообщества, которые профессионально изучают людей со сниженным слухом, обосновывают систему их обучения и воспитания. А *объектом сурдопедагогической теории* является обобщенное представление о человеке с нарушением слуха, включенном в образовательные отношения, учебную деятельность, многообразные формы общения с окружающими людьми.

Взаимодействие субъекта и объекта на теоретическом уровне сурдопедагогике способствует оформлению предмета этой науки, объединяющего ряд существенных проблем, которые разрабатываются в рамках данной отрасли дефектологии. В этой связи показательны слова М. Хайдеггера: «Теория устанавливает всякий раз определенную форму действительного как свою предметную область. Дробный характер предметного противостояния с самого начала

предопределяет собою возможность той или иной постановки вопросов»¹⁰. Понятно, что теоретический субъект сурдопедагогике непосредственно изучает далеко не все вопросы, относящиеся к человеку с недостатками слуха как объекту, а некоторую часть этих вопросов, которая меняется с течением времени. Фрагмент объекта сурдопедагогике, который непосредственно изучается субъектом, рассматривается в качестве предмета этой науки. Предмет сурдопедагогике подобно предмету любой науки исторически развивается. **В настоящее время к предмету сурдопедагогике относятся обучение, воспитание и развитие человека с нарушенным слухом.** Каждый из структурных компонентов научного предмета имеет конкретное содержание, которое может быть детализировано.

Неотъемлемой частью предметной области сурдопедагогике являются проблемы обучения детей с потерей слуха. Активно изучается проблематика, связанная с научным обоснованием принципов, средств, форм и методов коррекционно-педагогической работы с глухими, слабослышащими и позднооглохшими учащимися. Большое значение в сурдопедагогике придается проблеме совершенствования системы обучения незлышащих детей языку и основам наук. Неослабевающий интерес вызывает разработка содержания и технологии специально организованного учебного процесса в разных типах образовательных учреждений для детей с недостатками слуха.

В структуру предмета сурдопедагогике традиционно входит ряд вопросов по организации воспитания плохослышащих детей. Значительное внимание уделяется вопросам построения теории и методики умственного, нравственного, физического, трудового и эстетического воспитания детей со сниженным слухом. Важное место в исследованиях занимает анализ педагогических условий, способствующих формированию у детей с недостатками слуха свойств, интересов и направленности личности, установок и черт характера, мотивов и привычек культурного поведения, умений и навыков практической деятельности, способности к вербальному общению, правильного отношения к природе, обществу, окружающим людям и к самим себе.

Существенную сторону предмета сурдопедагогике составляет выявление общих закономерностей и характерных особенностей развития людей с потерей слуха. Изучение этого сектора предметной области позволяет раскрывать формы и механизмы компенсации первичного нарушения слуха, находить пути и способы преодоления вторичных отклонений развития, устранять затруднения познавательной деятельности, деформации личностной и поведенческой сферы, осуществлять дифференциальную диагностику разных групп детей с недостатками слуха и речи, оказывать своевременную и адекватную образовательную помощь незлышащим учащимся с учетом уровня их владения речью, времени возникновения и степени проявления поражения слухового анализатора.

Несмотря на внешнюю содержательную разнородность структурных компонентов предметного поля сурдопедагогике, они внутренне связаны между собой и выступают в единстве. Организационная структура обучения и воспитания ребенка с проблемами слухового восприятия определяется особенностями его психического и физического развития, а эти особенности в свою очередь во многом зависят от специфики методики обучения и воспитания, от своевременности и эффективности коррекционно-педагогической помощи.

Вектор эволюции предмета сурдопедагогике направлен не только на углубление познания традиционных вопросов этой дисциплины, но и на расширение проблематики, включение новых явлений в область исследований. Ошибочным представляется мнение, что предмет сурдопедагогике должен оставаться неизменным, поскольку при его расширении будет трудно ограничиться в направлении исследования. Важно понимать, что искусственное ограничение предмета сурдопедагогике может существенно затруднить решение стоящих перед ней задач. Необходимость уточнения предмета сурдопедагогике определяется изменениями

¹⁰ Хайдеггер М. Наука и осмысление // Время и бытие: Статьи и выступления. М., 1993. С. 245.

социальных потребностей, интересов и ценностей, особенностей жизнедеятельности и общественного положения лиц со слуховыми недостатками. Кроме того, перемены в предметной области сурдопедагогике связаны с новыми эмпирическими данными об объекте этой науки, отражают динамику структуры и численности контингента детей с различными нарушениями слуховой функции. Развитие предмета сурдопедагогике согласуется с трансформациями предметных областей дефектологии и общей педагогики, и его модификация может быть одним из средств преодоления негативных явлений в теории и практике специального образования.

Основные перемены в структуре предмета современной сурдопедагогике по сравнению с традиционной ее системой видны в новых областях исследований. Например, в предметную область сурдопедагогике теперь включены проблемы обучения и профессиональной переподготовки взрослых глухих, что обусловлено повышением требований к квалификации специалистов, изменением профессиональной структуры и развитием андрагогике как особой науки об обучении взрослых. Благодаря этому сурдопедагогика стала «наукой о закономерностях специального педагогического воздействия на людей всех возрастов, страдающих нарушениями слуха»¹¹. В последнее время возрастает внимание к неинституциональным, внешкольным формам обучения в связи с усилением влияния на развитие человека ситуативных форм общения, средств массовой информации, компьютерных технологий. Обнаруживается интерес к осмыслению повседневной жизнедеятельности и культурной активности неслышащих людей, так как развитие индивидуальности человека невозможно понять вне контекста той среды, в которой он находится. Намечился поворот к исследованию проблем социального развития глухих, слабослышащих и позднооглохших людей. Проводится многостороннее изучение форм и методов образовательной интеграции детей с недостатками слуха, особенностей их взаимоотношений со слышащими людьми. Повышается интерес к этическим и правовым аспектам сурдопедагогической деятельности, на первый план выходят проблемы милосердия, благотворительности, прав инвалидов.

Новые области исследований в сурдопедагогике не получили еще достаточного освещения, но работа в этом направлении постепенно интенсифицируется. Для включения в предметное поле сурдопедагогике новых вопросов недостаточно локального и стихийного их изучения – требуется проведение последовательных и репрезентативных эмпирических исследований, осуществление количественного и качественного анализа полученных данных, тщательная проверка обоснованности и точности сделанных выводов, стабилизация содержания новых теоретических знаний и признание их научным сообществом.

Системное и целенаправленное изучение особенностей взаимодействия субъектов и объектов сурдопедагогике, внутренней структуры и динамики развития ее предмета является необходимым и существенным условием прояснения и укрепления теоретико-методологических основ этой отрасли специальной педагогики, повышения научного уровня конкретных исследований образования детей с недостатками слухового восприятия, совершенствования организации их обучения и воспитания.

Цель и задачи сурдопедагогике

Специальное образование детей с недостатками слуха является целенаправленным процессом, поэтому центральное место в теории и практике сурдопедагогике принадлежит проблеме определения целей и задач. Прежде всего при разработке этой проблемы требуется уточнить, как соотносятся между собой цель специального образования и цель общего образования: совпадают ли они или отличаются друг от друга. Исследуя проблемы дефектологии,

¹¹ Сурдопедагогика: Учеб. пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / Под ред. М. И. Никитиной. М., 1989. С. 5–6.

Л. С. Выготский обосновал положение об «общности социальных целей и задач общей и специальной школ»¹². Если исходить из этого положения, сурдопедагогика должна осуществлять общие цели образования в отношении детей с нарушениями слуха.

В общем смысле, по мнению Б. Ф. Ломова, «цель деятельности выступает как идеальное представление ее будущего результата, которое как закон определяет характер и способы действий человека»¹³. С учетом этого подхода **цель сурдопедагогика можно понимать как предполагаемый результат коррекционно-педагогической работы, устанавливающий и регулирующий ее общее направление**.

В формальном аспекте цель образования детей с недостатками слуха является конкретной, конечной и единой. Конкретность целей сурдопедагогика проявляется в том, что они относятся к определенному уровню, предмету, тематическому элементу учебно-воспитательного процесса. Конечность целей специального образования связана с возможностью обновления их состава и необходимостью их осуществления в ограниченные временные сроки. Единство сурдопедагогической цели выражается в том, что она, будучи неразделимой целостностью, служит основой для объединения в упорядоченную систему различных общих и специальных средств, методов и видов работы с неслышащими детьми.

Цель образования обеспечивает слаженную и скоординированную деятельность педагогов. Эта деятельность будет успешной, если в каждом конкретном случае руководствоваться одной целью. Но вообще в педагогике их известно множество, и в одном и том же предметном курсе, к примеру, могут решаться самые разные по содержанию и направленности цели. Для того чтобы лучше разобраться в великом множестве возможных целей образования, их следует рассматривать в виде системы, которую можно было бы назвать «пирамидой целей». Вершину пирамиды целей сурдопедагогика будет составлять наиболее общая цель для всего процесса образования детей с недостатками слуха, а остальные уровни могут быть представлены более частными целями предметных курсов, учебных разделов, тематических циклов. Наконец, в основании данной пирамиды окажутся целевые установки отдельных занятий. Цели разных уровней образования детей с недостатками слуха находятся во взаимосвязи: общая, генеральная цель сурдопедагогика опирается на систему предметных частных целей и реализуется через них, а частные цели устанавливаются в результате конкретизации более общих целей применительно к условиям и виду учебной деятельности. Определение частных целей в таком случае можно проводить посредством их дедуктивного выведения из целей более высокого уровня образовательной системы.

Нельзя не заметить, что на любом уровне образования его цели выступают в **объективной и субъективной** форме. Объективный характер целей сурдопедагогика зависит от того, насколько они учитывают социальные потребности, наличные условия специального образования, реальные возможности определенной группы слабослышащих или глухих детей. Субъективный элемент целей сурдопедагогика раскрывается в своеобразии их интерпретации и реализации субъектами педагогической деятельности. Субъективность осознания объективной цели обучения может сказаться в том, что «педагоги, декларирующие одну и ту же цель, подразумевают разные варианты этой цели, так как их индивидуальное сознание индивидуализировало их представление о результате профессиональной деятельности»¹⁴. Особенности понимания и осуществления цели обучения определяются личным опытом, интересами, стремлениями участников учебного процесса.

¹² Выготский Л. С. Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5. С. 31.

¹³ Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1999. С. 157.

¹⁴ Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1998. С. 63.

В силу наличия множества педагогических целей и широких возможностей их интерпретации обнаруживаются затруднения при выборе целей на любом уровне образовательной системы. Эти затруднения имел в виду Аристотель, когда подчеркивал, что «существует разногласие по поводу практики воспитания», и остается невыясненной цель воспитания – «развитие ли умственных способностей или нравственных качеств»¹⁵. В современной педагогике вопрос о педагогических целях сохраняет остроту и активно обсуждается. Противоречия в понимании цели образования особенно усиливаются в кризисные периоды социального развития. Не случайно Ф. Г. Кумбс отмечает: «Одна из величайших трудностей, стоящих перед системой образования и обществом, которому она служит, заключается в том, чтобы в конкретной, ясной и продуманной форме определить ее основные цели и первоочередные задачи»¹⁶.

Поскольку в общей педагогике не существует общепризнанной точки зрения на содержание цели образования, возникают также трудности и при определении цели сурдопедагогики. Очевидно, что учить вовсе без цели – значит отправляться в далекий путь, не имея карты, а принять произвольно любую цель – значит рисковать в путешествии, сворачивая на неизвестную и, возможно, непроходимую дорогу. Сделать осознанный выбор сурдопедагогической цели можно, если иметь представление об основных вариантах общих целей образования.

В педагогических работах выдвигаются обычно следующие цели: передача знаний в определенных областях науки и искусства, формирование и совершенствование практических умений и навыков, освоение подрастающим поколением культурных ценностей и исторического опыта предшествующих поколений, подготовка к труду и приспособление к жизни в определенном обществе, воспитание у учащихся социально востребованных качеств, пробуждение чувства гражданственности и стимулирование социальной активности, обучение технологиям самообразования и саморазвития, активизация самостоятельного познания и мышления, поддержка стремлений ребенка к самоутверждению и творческой самореализации, развитие личности ребенка, создание условий для максимально возможного раскрытия индивидуальных способностей, всестороннее и гармоничное развитие человека.

Легко можно увидеть, что основные цели образования так или иначе предусматривают развитие ребенка, качественное изменение его сознания и поведения. Подобным образом и общей целью сурдопедагогики могло бы считаться развитие ребенка с недостатками слуха. Однако такое представление о цели было бы слишком формальным и неопределенным. Для практики коррекционно-педагогической работы важно уточнить, какие именно качества, способности, функции, отношения предполагается развивать у детей с проблемами слухового восприятия.

Особое значение в педагогике придается развитию мышления. Так, П. П. Блонский разъясняет: «Ребенок есть существо развивающееся, и воспитание есть развитие. Развитие – определенный процесс, имеющий исходную точку и цель. Цель воспитания – развитие мысли ребенка, исходная же точка – его наличное сознание, более близкое к сознанию дикаря, нежели к нашему»¹⁷. Основной целью общего образования, с точки зрения Ч. Куписевича, является «обеспечение всем учащимся оптимального – с учетом их возможностей – интеллектуального развития», но «данная цель выступает не сама по себе, а в единстве с целями воспитания», которые направлены на «формирование личности ученика в целом, а не только ее определенных аспектов»¹⁸. Конечно, образование не может быть сосредоточено на развитии только интеллекта или других отдельных функций. Оно должно учитывать потребности развития

¹⁵ Аристотель. Политика // Собр. соч.: В 4 т. М., 1984. Т. 4. С. 629.

¹⁶ Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. М., 1970. С. 120.

¹⁷ Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы // Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. М., 1979. Т. 1. С. 65.

¹⁸ Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М., 1986. С. 80.

ребенка в целом, возрастные и индивидуальные особенности его физического, психического и социального статуса.

При определении цели сурдопедагогики следует принять во внимание, что развитие ребенка с нарушениями слуха представляет собой единый многомерный процесс, направленный на достижение биологической, психической и социальной зрелости индивида. По этой причине желательно, чтобы образование детей с недостатками слуха было многосторонним и целостным. Только специально организованное целостное обучение может обеспечить активизацию сохранных анализаторов неслышащего ребенка, компенсацию его сенсорных недостатков, раскрытие позитивных свойств личности, ослабление и преодоление негативных последствий нарушения слуховой функции в сфере психической регуляции и межличностных отношений.

Чтобы повысить качество подготовки учащихся с потерей слуха к самостоятельной жизни в современном обществе, целесообразно опираться на возможности их саморазвития. Еще И. П. Павлов показал, что «человек есть система, единственная по высочайшему саморегулированию»¹⁹. В исследовании В. И. Бельтюкова констатируется, что «у детей с периферическими недостатками слуха так же, как у детей с недостатками других органов чувств, механизмы внутренней саморегуляции сохранены»²⁰. Иными словами, в основе развития ребенка с недостатками слуха лежат не только внешние факторы, коррекционные воздействия, но и внутренние закономерности, глубинные стремления, личностные установки. Способность глухих и слабослышащих детей к саморазвитию и самоорганизации наиболее рельефно проявляется в том, что в процессе образования они постепенно становятся субъектами деятельности, общения и познания.

Таким образом, общая цель сурдопедагогики заключается в целостном развитии позитивных физических, психических и социальных качеств человека с недостатками слуха как субъекта деятельности, общения и познания.

С общей целью сурдопедагогики соотносится комплекс ее базовых задач. В этой связи можно привести высказывание Э. Стоунса о том, что «основная цель – очень важная вещь, но ее нельзя достигнуть без системы соподчиненных задач»²¹. Дело в том, что цель не может охватить все аспекты сложного и многогранного процесса специального образования, поэтому устанавливаются задачи, дополняющие и поясняющие исходную цель. Некоторые авторы считают не целью, а именно задачу «основной единицей педагогического процесса»²². Часть задач носит локальный и кратковременный характер, они относятся к конкретному уроку, отдельному направлению учебной работы, определенному разделу программы. Наряду с ними, по словам Л. В. Занкова, «существуют такие учебные задачи, которые отличаются общим характером и не “привязаны” ни к определенной теме учебной программы, ни к определенному предмету»²³. Общие задачи связаны с общей целью обучения и устанавливаются на длительный срок. В целом особые цели и задачи выделяются на каждом уровне педагогической системы. Всякая цель предполагает свою систему задач, которые соответствуют целевому началу и подчиняются ему. Задачи можно сравнить со ступенями на лестнице, ведущей к осуществлению конкретной цели.

¹⁹ Павлов И. П. Ответ физиолога психологам // Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности. М., 1950. С. 185.

²⁰ Бельтюков В. И. Саморазвитие неживой и живой природы. М., 1997. С. 206.

²¹ Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. М., 1984. С. 177.

²² Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. М., 1998. С. 165.

²³ Занков Л. В. Дидактика и жизнь // Избранные педагогические труды. М., 1990. С. 44.

В сурдопедагогике решаются **практические** и **теоретические** задачи. Для ясности и последовательности анализа практические задачи сурдопедагогики могут быть разделены на **образовательные, воспитательные** и **специальные**.

Образовательные задачи, которые можно называть общедидактическими, регулируют процесс и содержание учебной деятельности. К ним относятся установки, общие для обучения нормальных детей и детей с нарушениями слуха.

В практике сурдопедагогики в соответствии с ее главной целью ставятся прежде всего следующие образовательные задачи:

- стимулирование у учащихся с недостатками слуха интереса к учению, создание условий для удовлетворения их потребности в саморазвитии и самообразовании;
- формирование мировоззрения и расширение общего кругозора лиц с трудностями слухового восприятия в процессе их ознакомления с научной картиной мира;
- обеспечение оптимального развития мышления глухих и слабослышащих детей с учетом их возможностей, выработка умения творчески решать новые задачи и проблемы;
- формирование умений и навыков учебной деятельности, развитие устной и письменной речи, активизация когнитивных процессов в условиях целенаправленного обучения;
- подготовка к профессиональной деятельности, развитие представлений, умений и навыков, необходимых для трудовой деятельности в современных социально-экономических условиях.

Воспитательные задачи сурдопедагогики направлены на развитие общих способностей и личностных качеств у детей со слуховыми недостатками.

Среди основных воспитательных задач сурдопедагогики можно выделить следующие:

- разностороннее развитие личности ребенка с потерей слуха, воспитание у него стремления к творческой самореализации, создание благоприятных условий для проявления индивидуальных креативных способностей на основе личностно ориентированного подхода;
- стимулирование социализации ребенка с недостатками слуха, обогащение его социального опыта, подготовка к общению и совместной деятельности со слышащими людьми, приобщение к нормам и ценностям культуры, привлечение к активному участию в культурной жизни;
- воспитание нравственного сознания в процессе ознакомления с этическими понятиями и принципами, укрепление чувства долга и ответственности, выработка ценностных ориентаций и убеждений на основе уважения свободы и достоинства формирующейся личности;
- содействие физическому развитию учащихся с ограниченным слуховым восприятием, закрепление у них навыков личной гигиены, воспитание здорового образа жизни, трудолюбия, самостоятельности, способности самоконтроля и волевой регуляции поведения;
- гармоничное развитие неслышащего ребенка, привитие ему навыков плодотворного сотрудничества с другими людьми, воспитание эстетического отношения к миру, человечности, рефлексивных способностей, гражданского самосознания, профессиональных интересов.

В число задач практической сурдопедагогике входят не только базовые образовательные и воспитательные задачи, но и специальные задачи, которые называются также коррекционно-развивающими. **Специальные задачи** связаны с особыми средствами сурдопедагогике, которые обеспечивают диагностику проявлений дизонтогенеза, комплектование специальных учебных заведений, коррекцию нарушенного хода развития, реабилитацию инвалидов по слуху, компенсацию недостатков и затруднений, профилактику возможных отклонений. Специальные задачи, помогая устранить негативные последствия потери слуха, облегчают осуществление задач общей направленности в образовании незлышащих детей.

В сурдопедагогической работе реализуются следующие специальные задачи:

- установление типа, характера и структуры нарушения слуха, выявление сопутствующих дефектов, дифференциация незлышащих детей по уровню речевого развития, времени и степени потери слуха, определение оптимальной формы обучения для каждого ребенка с трудностями слухового восприятия, индивидуализация сурдопедагогической помощи;
- нормализация жизнедеятельности индивида с недостатками слуха, преодоление отклонений в его психическом и социальном развитии, формирование словесной речи посредством широкой коммуникативной практики, интенсификация сенсорно-перцептивной деятельности с опорой на остатки слуха, совершенствование навыков восприятия и понимания устной речи;
- активизация компенсаторных возможностей детей со сниженным слухом, создание для них специальных образовательных условий, способствующих комплексному развитию личности, мобилизации сохранных функций организма в процессе учебной и практической деятельности, восполнению недостатка в сенсорной информации;
- восстановление нарушенных связей незлышащего человека с социальным окружением, осуществление трудовой реабилитации с учетом индивидуальных особенностей и данных экспертизы трудоспособности, обеспечение социально-бытовой адаптации, организация для всех возрастных групп лиц с потерей слуха единой открытой образовательной среды;
- проведение оздоровительной работы с глухими и слабослышащими детьми, предупреждение возникновения у них вторичных нарушений развития, рационализация режима коррекционного обучения, создание здорового психологического климата в специальных учебных заведениях, приучение незлышащих школьников к постоянной работе, направленной на самокоррекцию.

Особую группу составляют **теоретические задачи**, которые предусматривают анализ сурдопедагогической практики, обобщение материалов обучения и воспитания детей с недостатками слуха. Часть теоретических задач имеет методологическую направленность и предназначена для совершенствования способов построения знаний.

В сурдопедагогике различаются следующие виды теоретических задач:

- изучение особенностей и закономерностей развития глухих и слабослышащих детей, создание диагностического инструментария, позволяющего выявить специфику развития мышления, речи и других психических функций у незлышащих детей разных возрастов, раскрытие причин нарушений слуха, определение подходов дифференциальной

диагностики этих нарушений, построение и уточнение классификации детей с нарушениями слуха;

- разработка концепции, содержания и принципов образования детей с нарушенным слухом, совершенствование форм организации их обучения и воспитания, создание адекватных образовательных технологий сурдопедагогической работы, в том числе специальных методов и средств, обоснование развития существующей сети образовательных учреждений для глухих и слабослышащих детей;

- обновление сурдопедагогической терминологии с учетом изменений в составе понятийно-категориального аппарата общей и специальной педагогики, развитие сурдопедагогической теории на основе расширения междисциплинарных связей с гуманитарными и естественными науками, укрепления внутридисциплинарных связей со смежными отраслями дефектологии, усиления внутрипредметной интеграции с частными методиками;

- анализ исторического опыта обучения лиц с нарушениями слуха, проведение компаративных исследований разных систем обучения неслышащих детей, выявление тенденций исторического развития сурдопедагогики, определение перспектив ее эволюции, совершенствование коррекционно-педагогической системы помощи лицам со слуховыми недостатками с учетом традиционных и альтернативных подходов к образованию;

- осуществление контроля за качеством обучения неслышащих детей, определение путей повышения его эффективности, оптимизация подготовки кадров сурдопедагогов, обеспечение гуманизации сурдопедагогической деятельности, построение программ модернизации и информатизации образования глухих и слабослышащих детей и взрослых в соответствии с современными социокультурными условиями.

Конечно, нельзя считать безусловным и исчерпывающим список задач, каким бы подробным он ни был. *Содержание педагогических задач всегда остается в известной мере относительным.* Дело в том, что цели и задачи являются наиболее подвижными, динамичными элементами учебной деятельности, что обусловлено изменением социокультурных условий жизнедеятельности людей, историческими особенностями учебной практики, трансформациями социальных и индивидуальных потребностей. Каждый педагог вправе ставить свои цели и задачи или отобрать из числа известных целей и задач те, которые считает приоритетными.

В повседневной работе сурдопедагога, опираясь на общие подходы, самостоятельно формулируют цели и задачи конкретных исследовательских программ, предметных уроков, коррекционных занятий, внеклассных мероприятий.

Корректность определения целей и задач зависит от того, насколько соблюдаются требования к целеполаганию. При конструировании педагогических целей следует стремиться к тому, чтобы они отвечали требованиям ясности, однозначности, значимости, осуществимости. При установлении задач образования необходимо также придерживаться особых правил. Прежде всего задачи должны соответствовать поставленной цели, без чего они не смогут обеспечить эффективного обучения. Далее задачи не должны противоречить друг другу, так как в противном случае учебная работа будет непоследовательной. Задач не должно быть слишком много, иначе их трудно будет полностью осуществить. Не следует ставить слишком широкие или слишком узкие задачи, ибо они расходятся с возможностями конкретного уровня образовательной системы. Необходимо, чтобы задачи были адекватны социальным запросам

и личностным потребностям учащихся. Кроме того, задачи следует формулировать с учетом условий учебной деятельности и содержания изучаемого материала.

Между тем содержание целей и задач определяется не только реалиями образовательной деятельности, но и ценностными установками педагогического сообщества, представлениями о педагогическом идеале. В отечественной общей педагогике основной целью традиционно считалось всестороннее и гармоничное развитие личности²⁴. В сурдопедагогике всестороннее развитие детей с недостатками слуха рассматривалось либо в качестве цели, либо в качестве задачи²⁵. Однако в практике образования крайне трудно добиться всестороннего развития неслышащих учащихся. В этом отношении показательно рассуждение А. И. Дьячкова: «Понятие о всестороннем развитии личности глухого более сложно, чем понятие о всестороннем развитии нормального ребенка. Всестороннее развитие личности глухого ребенка осложнено отсутствием у него слухового восприятия и второй сигнальной системы на основе языка слов. Всестороннее развитие глухого ребенка предполагает коренное изменение характера его развития как целостной личности»²⁶. Несмотря на широкие возможности современной сурдопедагогике, которая располагает, например, средствами ранней диагностики нарушений слуха и раннего бинаурального слухопротезирования младенцев, в настоящее время всестороннее развитие неслышащих детей остается весьма затруднительным и оказывается подчас недостижимым. С учетом этого можно сказать, что всестороннее развитие является не столько целью или задачей специального образования, сколько его высоким гуманистическим идеалом. Если даже человек не сможет достигнуть идеала максимально полного развития сущностных сил личности, то этот идеал, по мнению многих педагогов, все равно не теряет своего значения²⁷. Идеал сурдопедагогике как ее безусловная ценность придает гуманистический смысл всей системе целей и задач коррекционно-педагогической помощи детям с потерей слуха.

Цель образования тесно связана с педагогическими средствами, которые представляют собой инструменты ее реализации в виде отдельных элементов технологии и содержания обучения. Раскрывая взаимосвязь целей и средств в учебном процессе, М. Н. Скаткин заметил, что «многосторонность педагогических целей и задач урока требует использования многообразных средств»²⁸. Очевидно, цель и задачи сурдопедагогике могут быть осуществлены с помощью разных средств, разнообразных методов и форм коррекционно-педагогической работы. От правильности выбора сурдопедагогических средств зависят точность и мера исполнения намеченной цели, качество образования детей с недостатками слуха. При выборе средств следует учитывать не только целевые установки, но и конкретные условия образовательной деятельности, индивидуальные и возрастные особенности неслышащих учащихся.

Принципиальное значение имеет вопрос о соотношении цели специального образования и его результата. Первоначально цель существует в субъективной форме мысленного предвосхищения результата деятельности, но в процессе реализации она объективируется, воплощается в форме определенного результата. Сопоставляя полученный при обучении неслышащих детей результат с запланированной сурдопедагогической целью, можно установить эффективность конкретных способов учебной работы и коррекционной помощи. Эффективным считается такое обучение, результат которого совпадает с намеченной целью. Объективная и непрерывная оценка результатов целенаправленного образования является необходимой

²⁴ Савин Н. В. Педагогика: Учеб. пособие. М., 1972. С. 42–45; Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. М., 1990. С. 51; Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие. М., 2002. С. 60–67.

²⁵ Дьячков А. И. Воспитание и обучение глухонемых детей: Историко-педагогическое исследование. М., 1957. С. 177; Сурдопедагогика / Под ред. А. И. Дьячкова. М., 1963. С. 21.

²⁶ Дьячков А. И. Системы обучения глухих детей. М., 1961. С. 170.

²⁷ Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие. М., 1992. С. 43; Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студентов педагогических вузов: В 2 кн. М., 2000. Кн. 1. С. 136–138.

²⁸ Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения. М., 1971. С. 154.

предпосылкой совершенствования учебного процесса, повышения его эффективности. Изучение результатов обучения и воспитания детей с потерей слуха позволяет проверять действенность разных педагогических средств, определять оптимальные условия и методы развития учащихся, контролировать процесс осуществления целей и задач сурдопедагогике.

Система целей и задач является необходимым организующим началом образования незлышащих детей и интегрирует все его элементы в действенное и развивающееся единство. Благодаря утверждению в современной сурдопедагогике гуманистических целевых ориентиров и их последовательной реализации в практике специального образования открываются новые перспективы для профессионального и личностного развития людей с потерей слуха, для продуктивного и разностороннего раскрытия их творческих способностей.

Взаимосвязь сурдопедагогике с другими отраслями знаний

Сурдопедагогике как одна из отраслей специальной педагогике тесно связана со всем блоком психолого-педагогических дисциплин.

Вместе с тем, используя весь научный арсенал общей педагогике, ее категориальную систему, принципы, методы и формы организации учебно-воспитательного процесса, передовой педагогический опыт, сурдопедагогике вносит существенные поправки в методику и технологию применения педагогических знаний, в содержание обучения и воспитания детей и подростков в соответствии с природой и характером их дефекта, разрабатывая свои приемы и методы коррекционно-развивающего воздействия.

В настоящее время установилась тесная связь сурдопедагогике с *педагогической психологией*, что позволяет широко внедрять психологические концепции в практику обучения детей с нарушениями слуха, по-новому конструировать учебный процесс и изучать специфику психологических закономерностей образовательно-воспитательной работы в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях I и II вида.

Совместная работа – один из реальных путей дальнейшей интеграции специальной педагогике и психологии.

Актуальными в настоящее время являются реализация идей личностно ориентированного подхода, формирование личности в условиях сотрудничества и оптимизации межличностных отношений в коллективе, ценностных ориентаций школьных групп и т. д.

Без знаний основ *общей психологии* человека трудно организовать коррекционную работу, тем более что результаты исследования закономерностей психического развития ребенка показывают, что они идентичны как для нормы, так и для патологии. Коррекционно-педагогическую деятельность, дифференцированное обучение и воспитание невозможно осуществить, не зная природы нарушения у ребенка, не выявив и не изучив причины его отклонений в поведении и развитии. Вместе с тем для детей с недостатками слухового развития характерны такие особенности психики, которые не всегда можно встретить у слышащих детей: замедленность, слабость и малоподвижность нервных процессов, неполное (фрагментарное) восприятие окружающего мира и др.

Такое диалектическое единство общего и особенного, обычного и необычного в психическом состоянии детей и подростков подводит нас к констатации взаимосвязи сурдопедагогике и *философии*. Кропотливая коррекционная работа, повседневное педагогическое воздействие на дефект в психическом или физическом развитии приводит к проявлению философской закономерности перехода количества в качество, к уменьшению отклонений или к компенсации физического недостатка за счет активизации деятельности здоровых органов или не имеющих нарушений, а также нахождения дополнительных путей компенсации недостатков слуховой функции.

В сурдопедагогике прослеживается тесная взаимосвязь с *социальной педагогикой*, предметом которой является исследование воспитательных сил общества и способов их актуализации, путей интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций в целях создания условий для развития и позитивной самореализации человека.

Связь с *социальной психологией* состоит в том, что она изучает закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также разносторонней психологической характеристикой самих этих групп.

Одна из особенностей современного развития сурдопедагогике – ее интеграция с *социологией воспитания и образования*. В настоящее время интенсивно развивается социология образования, изучающая образование как социальный институт. Она помогает сурдопедагогике в анализе широкого круга вопросов: отражение в системе образования интересов социальных групп, влияние системы образования на процессы социальной мобильности, мотивы получения образования, социальное положение преподавателей, ценностные ориентации школьных групп и т. д. Социология рассматривает не только состояние изучаемых вопросов в системе специального образования, но также тенденции их развития в XXI в.

Итак, мы видим довольно разностороннюю взаимосвязь сурдопедагогике с философскими и социально-педагогическими науками, которая обуславливается и определяется теми задачами, которые призвана решать сурдопедагогика.

Каждое отклонение, каждый дефект в развитии и поведении имеют свои особенности, обусловленные как социально-педагогическими, так и психологическими причинами. Поэтому выявление специфических особенностей отклонений развития требует глубокого знания этиопатогенеза, структуры дефекта, диагностических методик, критериев отграничения одних состояний от других.

Таким образом, *залог эффективности коррекционно-педагогической деятельности – опора на невропатологию, патофизиологию, иммунологию, а также отоларингологию, аудиологию и другие медицинские науки.*

С медицинской точки зрения базой для сурдопедагогике является *педиатрия*, которая изучает здоровье ребенка и процесс его развития, физиологию, патологию, методы профилактики и лечения заболеваний, угрожающих его гармоничному развитию или представляющих опасность для жизни детского организма.

При коррекции и реабилитации нарушенных психических функций не обойтись без планомерных психических воздействий на человека, т. е. без психотерапии, без комплекса психических воздействий на человека, направленного на активизацию его сил в преодолении последствий нарушения, на создание охранно-восстановительного режима, исключающего психическую травматизацию.

Сложность формирования у детей с недостатками слуха речевых навыков определяет необходимость тесной взаимосвязи сурдопедагогике и *лингвистики*, а также *психолингвистики*.

В настоящее время возникает проблема изучения взаимосвязи и взаимодействия с новыми интегративными дисциплинами – *кибернетикой, информатикой, общей теорией систем*.

Таков перечень тех областей научных знаний, с которыми взаимосвязана сурдопедагогика.

Эти междисциплинарные связи позволяют осуществить многостороннее исследование особенностей и возможностей человека с недостатками функционирования слухового анализатора.

Методы исследования в сурдопедагогике

В сурдопедагогике используется весь арсенал методов, имеющих место в общей педагогике. Они могут быть сгруппированы по следующим принципам:

1. *По основанию уровня научного познания выделяют теоретические и эмпирические* методы.

- *Методы теоретического познания:* профессиографическое описание, моделирование, аксиоматизация, экстраполяции и др.
- *Эмпирические методы* – это наблюдение, беседа, эксперимент (лабораторный, полевой, естественный, формирующий или обучающий), психодиагностические методы (тесты стандартизированные и проективные, анкетирование, социометрия, интервью).

В сурдопедагогике используются преимущественно эмпирические методы.

Наблюдение – наиболее распространенный эмпирический метод целенаправленного систематического изучения педагогического явления, учащихся. Оно может быть сплошным или выборочным, с записью всего хода урока или поведения одного или нескольких учеников. Результаты наблюдения фиксируются в специальных протоколах.

Беседа – метод получения информации на основе вербальной (словесной) коммуникации. Широко применяется в различных сферах педагогики и психологии как самостоятельно, так и в сочетании с наблюдением. Например, изучая игровые предпочтения ребенка, исследователь сначала наблюдает за его играми, а затем проводит беседу о любимых играх, игрушках, ролях, партнерах по играм сначала с самим ребенком, а потом с родителями, воспитателями.

Эксперимент – центральный метод, получивший распространение в сурдопедагогике. Различаются лабораторный (в специальных условиях, с аппаратурой) и естественный эксперимент, проводящийся в обычных условиях обучения, но со специальной их организацией. Одной из наиболее эффективных и распространенных форм естественного эксперимента является формирующий эксперимент. В процессе его изучаются изменения в уровне знаний, умений, уровне развития слухового восприятия, активизации речевого развития, состоянии как устной, так и письменной речи, отношений, эмоций, ценностей, уровне психического и личностного развития обучающихся при условии целенаправленного коррекционно-развивающего воздействия. Эксперимент может быть групповым или индивидуальным.

2. *По основанию действий с объектом* выделяют методы: *изучение объекта* (все теоретические и эмпирические методы); *обработка полученных данных* (количественная и качественная, первостепенное значение при этом имеет содержательный, интерпретационный анализ); *презентация полученных данных* (в виде таблиц, схем, графиков, гистограмм и т. д.).

3. *По цели и продолжительности исследования – получение данных об актуальном состоянии объекта, процесса, явления; изучение динамики изменения во времени.*

На этой основе выделяются два метода – *метод поперечных срезов* (кратковременное изучение, констатация на достаточно большом по объему материале) и *лонгитюдный метод* (длительное обучение, наблюдение). Методом поперечных срезов сурдопедагог на большом количестве материала может получить общую характеристику процесса обучения. Лонгитюдный метод позволяет проследить эволюцию явления, его формирование. Он, например, может быть использован педагогическим коллективом для изучения эффективности новой программы на протяжении нескольких лет обучения одного и того же класса, ученика и т. д. Широко используемый в сурдопедагогике формирующий эксперимент часто охватывает несколько лет и по форме является лонгитюдным методом. В качестве примера сошлемся на длительный эксперимент (с 1964 по 1972 г.), проведенный под руководством С. А. Зыкова, по внедрению уроков предметно-практического обучения в учебный процесс школы глухих,

завершившийся созданием новой дидактической системы обучения в школе глухих и выходом новых учебных программ обучения (1972 г.).

4. **На основании особенностей самого объекта изучения**, т. е. в зависимости от того, кто или что конкретно выступает в этом качестве: *сам ребенок (учащийся), его знания, умения, психические процессы; продукты деятельности детей; некоторые характеристики, показатели деятельности.*

Применительно к изучению ребенка целесообразно использовать методы наблюдения, беседы, анкетирования, интервьюирования и тестирования.

При **анкетировании** вопросы могут быть закрытыми или открытыми. **Закрытыми** называют вопросы, предполагающие стандартизированный ответ или серию таких ответов, из числа которых испытуемый должен выбрать тот, который более всего подходит ему, соответствует его мнению. Примерами подобных ответов на стандартные вопросы являются «ДА», «НЕТ», «НЕ ЗНАЮ», «НЕ СОГЛАСЕН», «СОГЛАСЕН», «ТРУДНО СКАЗАТЬ», или предлагается перечень готовых ответов, например, при изучении мотивации учения глухих школьников (см. исследование Е. Г. Речицкой, 1990 г.). **Открытыми** называют такие вопросы, которые предполагают ответ в относительно свободной форме, даваемый произвольно самим испытуемым в соответствии со своими желаниями, как по содержанию, так и по форме.

В сурдопедагогике широко используется **метод анализа продуктов деятельности**. Имеется в виду целенаправленный анализ сочинений, рисунков, творческих работ учащихся, что способствует пониманию сурдопедагогом ценностно-личностных установок обучающихся, их интереса к учебным предметам, глубины и точности понимания и усвоения учебного материала, отношения к учебе, школе.

В настоящее время в сурдопедагогике начинают применять методы психодиагностики, которые позволяют учителю познать особенности развития ребенка в целях оптимальной реализации личностно-деятельностного подхода в обучении. В. И. Лубовский отмечает, что «психологическая диагностика в таких ее формах, как тесты, опросники, самоотчеты, тесты достижений (учета успешности), еще не заняла заметного места в работе школы, а необходимость ее применения в условиях образования самоочевидна».

Тестирование позволяет получить информацию для формирования и перегруппировки учебных коллективов, определения внутригруппового взаимодействия. В образовательном процессе используются все типы существующих тестов (интеллектуальные, эстетические, ситуационные и др.), однако **тесты достижения** численно превосходят все остальные. Они создавались для измерения эффективности программ и процесса обучения. Они обычно дают конечную оценку достижений индивида по завершении обучения, в них основной интерес сосредоточен на том, что тестируемый может делать к настоящему времени.

Содержание этих тестов может быть соотнесено в определенных областях (частях) с образовательными стандартами. Их рассматривают как средство объективной оценки и инструмент корригирования учебных программ. Как правило, они представляют собой «тестовые батареи», охватывают все учебные программы. Использование тестирования в сурдопедагогике – это нравственное, этическое, высокопрофессиональное дело, которое требует специальной подготовки.

От других методов исследования тесты отличаются тем, что предполагают четкую процедуру сбора и обработки первичных данных, а также своеобразие их последующей интерпретации. С их помощью можно изучить и сравнить достижения, знания, умения детей, давать дифференцированные и сопоставительные оценки. Под стандартизованностью таких методик имеется в виду, что они всегда и везде применяются одинаковым образом, начиная от ситуации и инструкций, получаемых испытуемым, кончая способами вычисления и интерпретации получаемых показателей.

Можно выделить следующие группы тестов:

- **интеллектуальные тесты**, предназначенные для оценки уровня развития мышления (интеллекта человека) и отдельных когнитивных процессов: восприятия, внимания, воображения, памяти, речи;
- **личностные тесты**, связанные с психодиагностикой устойчивых и индивидуальных особенностей ребенка, определяющих его поступки (темперамент, характер, эмоции, способности, мотивация);
- **межличностные тесты**, позволяющие оценить человеческие отношения в различных группах;
- **проективные тесты**, представляющие особую группу. В основе таких тестов лежит механизм проекции, согласно которому неосознаваемые собственные качества, особенно недостатки, человек склонен приписывать другим людям. Проективные тесты предназначены для изучения психологических и поведенческих особенностей людей. В тестах подобного рода о психологии испытуемого судят на основании того, как он воспринимает и оценивает ситуацию, психологию и поведение людей, какие личностные свойства, мотивы или черты характера он им приписывает. Пользуясь проективным тестом, можно вводить испытуемого в воображаемую сюжетно неопределенную ситуацию, требующую произвольной интерпретации. Такой ситуацией может быть сюжет определенного смысла в сюжетно неопределенной картинке, бесформенные пятна, незавершенные предложения и др. На основании содержательной интерпретации ответов судят о собственной психологии отвечающих. К этой группе относятся: тест Роршаха (чернильные бесформенные пятна), тематический апперцептивный тест (ТАТ), детский апперцептивный тест (САТ), тест фрустрации Розенцвейга, ассоциативный тест Юнга и др.

Таким образом, сурдопедагогика, основываясь на таких методологических принципах, как системность, комплексность, принцип развития, единства сознания и деятельности, в каждом конкретном случае применяет комплекс методов, но при этом только один выступает в качестве основного. Например, при апробации новых подходов, нового содержания обучения в качестве основного метода выступает формирующий (обучающий) эксперимент, а дополнительными являются наблюдения за деятельностью детей на уроке, беседа с учащимися, учителями, анализ продуктов деятельности.

Личностные и профессионально значимые качества сурдопедагога

Личностные качества человека значимы для его профессиональной деятельности. По классификации Е. А. Климова, все профессии соотносятся с одним из пяти основных типов: «человек – природа», «человек – техника», «человек – художественный образ», «человек – знаковая система», «человек – человек». Совершенно очевидно, что профессия учителя относится к пятому типу. Для профессии типа «человек – человек» очень важны те личностные качества, которые обеспечивают взаимодействие между людьми, понимание людей и эффективное воздействие на них, установление контактов, организацию совместной деятельности.

Учителю, воспитателю крайне важно понимать, в чем состоит высшая ценность, относительно которой выстраиваются все другие цели и ценности. Это то, о чем люди мечтают и спорят тысячелетиями, что является самым трудным для человеческого понимания – **свобода**.

Сегодня главной целью является воспитание свободного человека. Чтобы вырасти свободным, ребенок с детства должен видеть рядом с собой свободных людей, и в первую очередь свободного учителя, который считает ребенка человеком, равным себе.

Обязательным условием профессионализма является коммуникативная компетентность, т. е. способность к эффективному общению. Это возможно при следующих условиях:

- высоком уровне знания языка, его выразительных возможностей, средств убеждения;
- владении культурой общения – этикетной выверенностью речи;
- умении применять опыт речевой деятельности в конкретной сфере общения, в данном случае – в учебно-воспитательной, методической, научной.

Реализация коммуникативной компетенции учителя во многом зависит от его отношения к детям. Органичность такой взаимосвязи убедительно раскрыта в известном суждении о «хорошем учителе» В. А. Сухомлинского: «Что такое хороший учитель? Это прежде всего человек, который любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком».

Хороший учитель, по мнению В. А. Сухомлинского, – это человек, хорошо знающий науку, на основе которой построен преподаваемый им предмет, влюбленный в нее, знающий ее горизонты – новейшие исследования, достижения. Хороший учитель – это человек, знающий психологию и педагогику, понимающий и чувствующий, что без знания науки о воспитании работать с детьми невозможно.

Эрудиция, широта научного кругозора, современный характер знаний... Назвав эти составляющие предметной компетентности учителя, В. А. Сухомлинский рядом с ними, «внутри них», называет личностные качества, определяющие компетентность психологическую: необходимость осмысления и «самоподачи» своей любви к детям.

Перечисление конкретных профессионально-личностных качеств, необходимых хорошему учителю, может быть продолжено: убежденность и самокритичность, искренность и способность владеть собой, целеустремленность и гибкость и др. Без них вряд ли возможно овладеть профессиональным мастерством, научиться действовать свободно и целесообразно.

И объединяет их общее основание – потребность учителя в общении с детьми.

Выделим личностные качества учителя, обеспечивающие эффект его эмоционально-волевого воздействия на процесс общения.

Прежде всего – это качества *суггестивные*: способность к внушению, к эмоциональному воздействию на слушателя, что позволяет обращаться не только к его разуму, но и к чувству, умение пробудить ассоциации, активизировать работу воображения и фантазии школьника.

Перцептивные качества: наблюдательность, умение «читать по лицам», определять психическое состояние партнера по внешним признакам – и соответственно реагировать, корректируя свое поведение, меняя способы воздействия.

Кроме того, необходимо отметить такие важные составляющие, как *способность к эмоциональному переключению* и к *использованию палитры всех эмоциональных средств воздействия*, а также *умение находить и нестандартно использовать речевые средства*, адекватные для решения конкретной учебной цели, для достижения конкретной коммуникативной задачи.

Итак, личностные качества человека, избравшего профессию учителя, профессию, относящуюся к типу «человек – человек», правомерно рассматривать как исходные составляющие профессионального мастерства. Вот почему так важны навыки самооценки: познание себя – основа стремления к постоянному совершенствованию, к достижению «коммуникативной и интеллектуальной самодостаточности личности» (А. А. Леонтьев).

Наиболее полно внутренний и внешний потенциал личности сурдопедагога отражают его социальная позиция и ценностные ориентации. Нравственные качества сурдопедагогов являются в значительной степени определяющими для формирования личности глухих детей, что

связано с ограниченностью социальных контактов глухих, воспитывающихся, как правило, в условиях школы-интерната.

Успех деятельности сурдопедагога во многом определяется наличием *педагогических способностей*. Педагогические способности – предпосылка для педагогического мастерства. *В структуру педагогических способностей включаются психолого-педагогическая зоркость и наблюдательность, воображение, организаторские способности и педагогический такт*. Педагогические способности формируются в процессе деятельности. Эрудиция – обязательное качество сурдопедагога. Известный русский сурдопедагог Н. М. Лаговский считал, что «первое условие, которое необходимо в учителе глухонемых, есть основательное педагогическое образование... обучать глухонемых способны только самые даровитые учителя с основательной подготовкой». Сурдопедагог должен обладать глубокими и разносторонними знаниями из разных областей науки, культуры, искусства, этики, а также в совершенстве знать свой предмет и современные проблемы сурдопедагогике.

Определяющими признаками профессиональной квалификации сурдопедагога являются знание методологических основ и категорий современной педагогики и сурдопедагогике; общих закономерностей и особенностей развития ребенка с особыми образовательными потребностями, а также индивидуально-психологических качеств личности на разных возрастных этапах; путей коррекции и компенсации нарушений развития глухих и слабослышащих детей; понимание принципов, целей, задач, форм и методов коррекционно-развивающего обучения и социальной реабилитации лиц с недостатками слуха. Эти знания составляют специфическую сторону эрудиции сурдопедагога.

Однако одни знания, как бы широки они ни были, не принесут успеха, если сурдопедагог (учитель и воспитатель) не обладает рядом качеств, характеризующих его отношение к воспитанникам. Работа в специальной школе требует не только любви к детям вообще, но любви к детям, которые имеют слуховые нарушения и вследствие этого вторичные недостатки в развитии речи и мышления. Глухие и слабослышащие дети большую часть времени проводят в стенах школы-интерната, поэтому учитель в их жизни играет гораздо большую роль, чем в жизни ребенка с нормальным слухом. Его задача – найти с ребятами общий язык, завоевывать их доверие, проникнуть в духовный мир каждого. Вера ребенка в педагога, взаимное доверие между воспитателем и воспитанниками, по словам В. А. Сухомлинского, «это элементарные и вместе с тем самые сложные, самые мудрые правила воспитания, постигнув которые, учитель становится подлинным наставником». При этом человечность педагога, глубокая любовь к детям должна сочетаться с разумной строгостью и требовательностью.

Некоторые психологи считают возможным ограничиться выделением двух основных стилей руководства учителем педагогическим процессом – *демократического* и *авторитарного*. Демократический стиль характеризуется объективным, уважительным отношением учителя к школьникам, стремлением учесть индивидуальные особенности, потребности и личный опыт каждого из них; речевое поведение учителя отличается в этом случае гибкостью, отсутствием стереотипов. Для авторитарного стиля характерны функционально-деловой подход к организации общения, четко выраженные установки, в основе которых лежит «усредненное» представление учителя об ученике; как правило, педагог предпочитает руководствоваться стереотипами как в оценке возможностей учеников, так и в собственных речевых действиях.

Другие исследователи (В. А. Кан-Калик, Т. А. Ладыженская) предлагают дополнительную градацию с учетом характера личностного межсубъектного отношения в рамках авторитарного или демократического стиля:

- общение-устрашение (авторитет учителя держится на страхе, который он внушает своим учащимся);
- общение-заигрывание (учитель стремится понравиться, «снимая» между собою и детьми необходимую дистанцию);

- общение с четко выраженной дистанцией;
- общение на основе дружеского расположения (между учителем и учениками устанавливаются дружеские отношения);
- общение на основе совместной увлеченности познавательной деятельностью.

Противоположность двух первых типов, представляющих собой крайнее проявление авторитарного и демократического типов, кажущаяся. Объединяет их многое. Прежде всего – отсутствие подлинного интереса к ученикам, стремление сократить затраты энергии и времени на установление творческого контакта.

В первом случае результативность (если ее измерять «нормативными» знаниями) вполне вероятна. Исследователи отмечают, что стереотип авторитарного поведения имеет тенденцию увеличиваться со стажем работы, что зачастую это стиль учителей, хорошо знающих свой предмет, и поэтому информационно-коммуникативная ущербность такого общения не столь очевидна.

Вряд ли могут быть сомнения в необходимости дистанции, но стиль, обозначенный как «общение с четко выраженной дистанцией», правомерно рассматривать как разновидность авторитарного стиля. Смысл этой довольно распространенной модели общения заключается в том, что между педагогами и детьми в качестве невидимого ограничителя во взаимоотношении выступает дистанция, которую педагог устанавливает между собой и учащимися.

Результатами такого общения являются отсутствие межличностного контакта между педагогом и детьми, слабая обратная связь, равнодушие школьников к учителю. Кроме того, можно добавить, что возникающий психологический барьер сковывает действия школьников, мешает свободному проявлению их творческого самовыражения.

Не следует смешивать проявления авторитарного стиля со строгостью. Сдержанность и строгость могут быть личными качествами учителя, и школьники охотно будут выполнять его требования, если за строгостью они чувствуют интерес к совместной работе.

И бесперспективным может оказаться стремление «снять» дистанцию, если желание учителя установить дружеские отношения, понравиться ученикам проявляется в форме откровенного «заигрывания» с ними. В основе этого стиля «общения-заигрывания» лежит все то же равнодушие к ученикам, боязнь душевных затрат.

Подлинно демократический характер отношений между учителем и учениками складывается в рамках стилей общения, завершающих перечень. «Общение на основе дружеского расположения» и «общение на основе совместной увлеченности познавательной деятельностью» имеют много точек пересечения. В индивидуальном стиле учителя могут преобладать признаки того или другого, но обязательно взаимодействуя и взаимообогащаясь.

Сотворчество – стержнеобразующий принцип этих стилей. Хотя у каждого думающего и творчески работающего учителя свое представление о принципе взаимодействия с учениками и свой вариант его определения, в самом главном эти представления совпадают. Профессионализм выражается также в умении видеть педагогические задачи, самостоятельно их формулировать, анализируя педагогическую ситуацию, и находить оптимальные средства их решения.

Для овладения профессионализмом каждому педагогу помимо коммуникативных важно сформировать *гностические (познавательные), исследовательские, проективные конструкторские и организаторские умения*.

Гностические умения проявляются в постоянном повышении психолого-педагогических и специальных знаний, работе с общей и специальной литературой, способности творчески применять знания по сурдопедагогике, сурдопсихологии, специальным методикам и смежным, прежде всего лингвистическим и медицинским дисциплинам; в постоянном поиске наиболее эффективных мер коррекции и компенсации развития детей при нарушении слуха;

критическом осмыслении учебно-воспитательного процесса; анализе собственного опыта, а также внедрении в практику передовых достижений педагогической науки.

Исследовательская функция включает умение изучать специальную литературу под определенным углом зрения, ставить в ходе педагогического процесса простые эксперименты для определения сравнительной эффективности содержания, методов обучения и воспитания, формулировать проблемные вопросы и т. д.

Сурдопедагог должен уметь вести постоянное наблюдение за особенностями становления речевой деятельности, развития остаточной слуховой функции (в целях воспитания речевого слуха) и понятийного мышления глухих и слабослышащих школьников в условиях целенаправленного педагогического воздействия, анализировать эффективность применяемых педагогических средств, творчески и обоснованно выстраивать организационно-педагогическую и логико-психологическую структуру урока.

Проективная функция выражается в умении планировать учебно-воспитательный процесс, усиливая его развивающую направленность. В этом аспекте учителю необходимо:

- осуществлять текущее и перспективное планирование педагогической деятельности на основе использования лично ориентированных технологий обучения;
- обоснованно выбирать оптимальные средства, методы и приемы для руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся с учетом структуры нарушения, а также задач воспитания и развития детей на каждом возрастном этапе;
- определять рациональные пути формирования произношения и развития слухового восприятия, использования различных типов звукоусиливающей аппаратуры (индивидуального и коллективного пользования);
- планировать работу по созданию условий для развития личности каждого воспитанника и межличностных отношений в коллективе;
- определять конкретные учебно-воспитательные задачи исходя из общих целей воспитания, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и социально-психологических особенностей коллектива.

Таким образом у сурдопедагога формируется педагогическое воображение – способность предвидеть и проектировать становление личности ребенка.

Конструктивно-организаторская функция направлена на эффективное построение педагогического процесса. Для ее выполнения педагог должен овладеть рядом умений:

- эффективно проводить учебно-воспитательную работу с глухими и слабослышащими школьниками с использованием индивидуального подхода в условиях лично ориентированной модели обучения;
- выполнять функции учителя-сурдопедагога, учителя по развитию слухового восприятия, классного руководителя, учителя-предметника, сурдопедагога-психолога, воспитателя в школах-интернатах в соответствии с основной специальностью и дополнительной специализацией;
- использовать разнообразные формы и средства обучения, прогрессивные приемы руководства различными видами деятельности учащихся (учебно-познавательной, трудовой, общественной, игровой, спортивной, художественно-творческой);

- реализовывать конкретные образовательные, развивающие и воспитательные задачи уроков, занятий исходя из общей цели гармоничного развития личности и ее успешной социализации;
- подбирать материал на каждый урок (занятие), предусматривать его усложнение и обеспечение связи с предыдущим и последующими материалами;
- использовать естественные и создавать специальные условия для активизации речевого общения детей со взрослыми и между собой, развития их инициативной речи;
- организовывать детей для выполнения поставленных задач;
- проводить профориентационную работу среди учащихся, обеспечивающую им социальную самостоятельность и зрелость по окончании школы; способствовать профессиональной ориентации воспитанников как главному фактору трудового самоопределения и успешной социализации;
- изготавливать и умело использовать в процессе обучения наглядный и дидактический материал с учетом особенностей познавательной деятельности детей; владеть навыками рисования, черчения; декоративно-прикладного искусства;
- использовать в педагогическом процессе общие технические (проекторную, кино-, фотоаппаратуру, магнитофоны, видеоманитофоны и др.) и специальные технические средства обучения (звукоусиливающую аппаратуру коллективного и индивидуального пользования, аудиометрическую, аудиовизуальную, тренажерную аппаратуру индивидуального пользования, вибростол и т. д.);
- организовывать свое рабочее место, готовить необходимое оборудование в целях создания и пополнения кабинетов по слуховой работе, предметно-практическому обучению, русскому языку и литературе, математике, биологии и т. д., вести документацию в соответствии с заданными требованиями и т. п.;
- проводить общественно-педагогическую работу среди родителей, участвуя, в частности, в работе университетов для родителей и т. п.

Успешному осуществлению конструктивно-организаторской функции способствуют также прикладные умения сурдопедагога в разных видах деятельности: практические, драматические, изобразительные, спортивные, музыкальные. Так как региональные школы для глухих и слабослышащих детей в настоящее время в основном интернатного типа, все эти умения помогают организовывать деятельность детей во внеурочное время более содержательно, интересно и творчески.

Диагностическая функция направлена на педагогическое изучение личности и познавательной деятельности учащихся, детского коллектива.

Сурдопедагогу важно уметь проводить психолого-педагогическое изучение личности и познавательной сферы ребенка с недостатками слуха (его характера, особенностей поведения, интересов, темперамента, особенностей знаний, сформированности умений, навыков), а также коллектива (межличностные отношения, влияние коллектива на развитие личности, выявление лидеров в школьном самоуправлении).

Для правильной организации учебно-воспитательного процесса сурдопедагогу особенно важно выяснить исходные данные о классе и каждом ученике (каковы личностные особенности, с какими знаниями пришел ребенок в школу, какими средствами общения пользуется, как развита его словесная речь, каков остаточный слух и умение им пользоваться и т. д.), а в процессе обучения анализировать изменения, происходящие под влиянием педагогических

воздействий, и использовать полученные данные для составления психолого-педагогической характеристики и корректировки процесса обучения. В этих целях сурдопедагог использует такие методы, как сбор анамнестических сведений, изучение личных дел, дневников, наблюдения, проведение индивидуальных и групповых бесед, анкетирование, анализ контрольных, самостоятельных и творческих работ учащихся.

Осуществление сурдопедагогом диагностической функции требует также ряда других педагогических умений:

- осуществлять учет и контроль эффективности учебно-воспитательной работы в целом; уметь пользоваться разными формами обратной связи – от текущего опроса до предъявления итоговых контрольных заданий;
- исследовать состояние слуховой функции посредством психоакустической (речевая и тональная) и объективной аудиометрии (акустическая импедансометрия, регистрация слуховых вызванных потенциалов), определять состояние речевых навыков детей с недостатками слуха;
- устанавливать соответствие знаний, умений, навыков требованиям программы;
- вести повседневный учет воспитательно-образовательной работы, пользуясь разными ее формами; видеть связь развития учащихся с использованием различных методов воспитательно-образовательной работы;
- анализировать свою работу и работу коллег, определять ее соответствие требованиям теории и практики обучения глухих (слабослышащих) детей, определять задачи и направления ее совершенствования и т. д.

Высокий уровень развития этих умений содействует успешному формированию педагогической наблюдательности – способности по малозаметным признакам определять тенденции в развитии коллектива, личности ребенка, способности прибегать к общим указаниям и осуществлять индивидуальный подход.

Координирующая функция сурдопедагога означает объединение и согласование содержания и направленности педагогических воздействий на учащихся, осуществляемых в системе общественного и семейного воспитания. Осуществление этой функции требует следующих умений:

- объединять усилия учителя и воспитателя в решении задач, стоящих перед специальной школой;
- устанавливать деловые контакты с коллегами и семьями учащихся, анализировать отношения, которые сложились в семье;
- учить родителей продолжать линию, проводимую специальной школой, показывать им содержание, методы развития сенсорики, речи, слуха, наглядных и понятийных форм мышления, воспитания нравственных качеств, трудолюбия, эстетического и физического развития детей;
- побуждать родителей к активному участию в работе специальной школы;
- осуществлять руководство ученическим коллективом.

Коммуникативная функция, как уже отмечалось, проявляется в творческом сотрудничестве, стиле взаимоотношений сурдопедагогов с коллегами, детьми и родителями. Реализация этой функции требует следующих умений:

- устанавливать педагогически целесообразные отношения с детьми (уважение, доброжелательность, доверие, требовательность, терпение и т. п.), отношения сотрудничества в процессе совместной деятельности, в процессе обучения и воспитания;
- стимулировать детей к овладению навыками речевого общения со сверстниками и взрослыми с помощью устной или жестовой речи в зависимости от педагогической системы обучения (коммуникативно-деятельностной или билингвизма);
- общаться с глухими и слабослышащими детьми словесной (жестовой) речью, используя при необходимости дактильную речь. Речь сурдопедагога должна быть при этом четкой, правильной, но без утрированной артикуляции;
- регулировать общение и межличностные отношения в группе детей;
- быть пропагандистом научных и сурдопедагогических знаний в школе и вне ее.

Сформированность коммуникативных, гностических, проективных, конструктивно-организаторских и исследовательских умений дает возможность сурдопедагогу творчески решать профессиональные задачи, анализируя педагогические ситуации, самостоятельно формулируя проблемы и отыскивая оптимальные способы их решения.

Названные умения лежат в основе квалификационной характеристики сурдопедагога.

В свете новой парадигмы обучения, использования различных педагогических систем в образовании лиц с нарушениями слуха важной представляется готовность будущего специалиста, современного учителя-сурдопедагога к экспериментальной работе, к инновационной деятельности.

В число критериев способностей учителя к инновационной деятельности входят:

1. Мотивационно-творческая направленность личности (любопытность, творческий интерес; стремление к творческим достижениям, стремление к самосовершенствованию).

2. Креативность (продуцирование большого числа решений; вариативность педагогической деятельности; фантазия, воображение; потребность в освоении педагогических новшеств; гибкость, критичность мышления, способность к оценочным суждениям, к самоанализу, к рефлексии, способность к созданию авторской концепции, лично ориентированных технологий обучения).

Наиболее значимыми компонентами инновационной деятельности являются восприимчивость, чувствительность, открытость проблемам, нелинейное мышление.

Кроме того, современная система подготовки учителя должна ориентировать будущего сурдопедагога на развитие индивидуального стиля, что предполагает познание будущим учителем своей личности, определение оптимальных способов деятельности. Как известно, не всегда типологически обусловленный стиль деятельности является наилучшим с точки зрения эффективности деятельности. Например, подвижные учителя проявляют излишнюю торопливость, преждевременность. Это приводит к несвоевременности выполнения педагогических приемов, к стремлению использовать «калейдоскоп» методов обучения. Эта же тенденция обнаруживается и при освоении новшеств (как можно больше и разнообразнее). Таким образом, можно констатировать, что часто стиль деятельности выбирается вопреки ее успешности лишь потому, что учителю так удобно работать. В этом случае не учитель приспособливается к деятельности, а «деятельность приспособливается» к человеку. Часто это происходит не

потому, что педагог не стремится показать высокий результат, а потому, что не может преодолеть себя, попробовать осуществлять деятельность другим способом.

Учителя-мастера часто обладают универсализмом, т. е. могут в случае необходимости использовать различные стили, выражающиеся, в частности, в методике ведения урока. Однако владение педагогами разными стилями не означает, что у них исчезают типологически предпочитаемые стили деятельности, наиболее адекватные и удобные для них. В программе профессионального самовоспитания студентам следует определить у себя имеющийся и предпочитаемый стили педагогической деятельности, так как они не всегда совпадают. Как известно, относительно высокого уровня развития индивидуального стиля достигают учителя с различными психодинамическими свойствами – эмоционально возбудимые и невозбудимые, тревожные и нетревожные.

Эффективнее с самого начала формировать адекватный для будущего сурдопедагога стиль, так как он приводит к большему начальному результату в профессиональном становлении молодого учителя, а также повышает эффективность инновационной деятельности. По мере формирования способов и приемов адекватного индивидуального стиля можно приступить к освоению и других способов и приемов, чтобы расширить технологию выполнения педагогической деятельности.

Преподавание обычно требует применения не одного, а целого ряда методов, их комплекса.

Представление о методах, используемых на данном уроке, всегда конкретно. То, что для одних условий является удачным, эффективным, для других условий, для другой темы, для других детей и учителей может оказаться неприемлемым. Сравнение возможностей отдельных методов обучения и соотнесение их со своей личностью, с возможностями детей является одним из условий успешного выполнения педагогической деятельности.

Синтез профессиональных знаний, умений, педагогических способностей и качеств личности учителя представляет собой фундамент формирования педагогического мастерства, высокого, постоянно совершенствуемого искусства обучения и воспитания.

Профессиональная обязанность сурдопедагога – совершенствование своей квалификации. Это непереносимое условие творческой деятельности и повышения педагогического мастерства. Основы для формирования профессионального мастерства закладываются во время обучения в вузе. Дальнейшее же формирование сурдопедагога-мастера происходит в процессе самостоятельной практической деятельности на основе глубокого овладения ее научными основами, новейшими достижениями передового педагогического опыта. Углубление и расширение знаний в области педагогики и психологии (общей и специальной), лингвистики, специальных методик – необходимое условие совершенствования деятельности сурдопедагога, повышения эффективности учебно-воспитательной работы в целях успешного решения ключевой задачи – осуществления гармонического развития личности ребенка с нарушениями слуха и успешной интеграции его в обществе.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. На основе данных сурдопедагогической практики докажите, что ребенок с нарушениями слуха является не только объектом, но и субъектом специального образования.
2. Как соотносится предмет сурдопедагогики с предметами конкретных исследований частных вопросов обучения глухих и слабослышащих детей?
3. С учетом материалов новых работ по сурдопедагогике определите основные тенденции развития ее предметной области в настоящее время.

4. Какие трудности могут возникать при установлении целей в повседневной практике сурдопедагогической работы? Поясните и аргументируйте ответ.

5. Как связаны между собой цели и задачи сурдопедагогики? Какие требования следует учитывать при постановке целей и задач в учебно-воспитательной деятельности?

6. Выделите наиболее значимые межпредметные связи современной сурдопедагогики с другими отраслями знания.

7. Какие эмпирические методы используются в сурдопедагогике? Приведите известные вам примеры использования этих методов в сурдопедагогике.

8. Какие личностные и профессиональные качества сурдопедагога, на ваш взгляд, являются наиболее важными? Охарактеризуйте эти качества.

Литература

1. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактические аспекты. М., 1977.
2. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5.
3. *Дьячков А. И.* Дидактика школ глухих детей: Учеб. пособие. М., 1968. Ч. 1.
4. *Дьячков А. И.* Системы обучения глухих детей. М., 1961.
5. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды. М., 1990.
6. *Зыков С. А.* Проблемы сурдопедагогики. Избранные труды. М., 1997.
7. *Леонтьев А. А.* Психология общения. М., 1997.
8. *Лихачев Б. Т.* Педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. М., 1992.
9. *Ломов Б. Ф.* Методологические и психологические проблемы психологии. М., 1999.
10. *Мецераков А. И.* Слепоглухонемые дети: Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974.
11. *Морозова Н. Г.* Формирование познавательных интересов у аномальных детей (сравнительно с нормой). М., 1969.
12. *Назарова Н. М.* Развитие теории и практики дефектологического образования. Сурдопедагог: История, современные проблемы, перспективы профессиональной подготовки. М., 1992.
13. *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс: Учеб. для студентов педагогических вузов: В 2 кн. М., 2000. Кн. 1.
14. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н.* Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. М., 1998.
15. Сурдопедагогика / Под ред. А. И. Дьячкова. М., 1963.
16. Сурдопедагогика: Учеб. пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / Под ред. М. И. Никитиной. М., 1989.
17. *Яни П. А.* Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука. М., 2003.

Глава 2. История развития сурдопедагогики

Основные этапы развития зарубежной сурдопедагогики

Проблемы теории и практики обучения и воспитания глухих имеют достаточно длинную историю и характеризуются различными подходами (А. Г. Басова и С. Ф. Егоров, А. И. Дьячков, Г. Л. Зайцева, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Г. Н. Пенин и др.).

Особое отношение к глухим наблюдается уже в период IX–VIII вв. до н. э.

В Древней Греции и Древнем Риме не существовало системы обучения детей с проблемами слуха. В античных государствах «глухонемые» не были полноправными членами общества, их признавали необучаемыми. Кодекс Юстиниана (VI в. н. э.) учреждал опеку над «неполноценными», глухие от рождения признавались недееспособными, так как полагалось, что они не в состоянии управлять своим имуществом, изложить свое мнение устно или письменно.

В античной медицине существовало представление о сверхъестественной природе глухоты и невозможности ее излечения, и лишь Аристотель (384–322 гг. до н. э.) в своих философских трактатах «О чувствах чувствующих» и «О чувственных восприятиях и их объектах», рассуждая о причинных зависимостях органов чувств, раскрыл отрицательное влияние глухоты и немоты на развитие умственных способностей ребенка, рассматривая орган слуха как важнейший инструмент познания, а немоту считая следствием врожденной глухоты.

С возникновением христианства формируется милосердное отношение к людям с проблемами в развитии, но одновременно растет число религиозных предубеждений и суеверных предрассудков. Глухота представляется как «кара Божья», посланная за грехи.

В эпоху раннего Средневековья в Европе начала формироваться традиция ограничения прав лиц с нарушениями в развитии. Философами-богословами теоретически обосновывалась неполноценность людей с врожденными недостатками, а средневековое законодательство не признавало инвалидов дееспособными.

Первые попытки обучения глухих приходятся на период XV в. Зародившаяся в Западной Европе теория и практика воспитания и обучения глухонемых интересовала многих ученых того времени. Этому способствовало возникновение в эпоху Возрождения прогрессивных взглядов на познавательные возможности глухих. Нидерландский ученый **Рудольф Агрикола** (1443–1485) в книге «Об открытии диалектики» говорил о возможности обучения глухонемых письменной речи с помощью специальных методов и приемов, приводя ряд конкретных примеров.

Итальянский профессор **Джероламо Кардано** (1501–1576) в своих работах «О тонкостях», «О физиологии чувств» и «О моей жизни» дал физиологическое объяснение глухонемоты, показал, что глухота происходит от болезни, а немота – от глухоты. Им создана **первая классификация глухоты**: глухие от рождения, рано потерявшие слух (до того как ребенок научился говорить) и позднооглохшие, сохранившие речь. Д. Кардано впервые дал физиологическое обоснование глухоты и немоты и доказал возможность обучения глухих на основе использования сохранных органов чувств. Ему же принадлежит идея создания дифференцированного подхода к обучению глухих с учетом степени потери слуха и уровня развития речи.

Теоретические взгляды Д. Кардано получили свое практическое подтверждение в Испании. **Педро Понсо де Леон** (1520–1584) создал оригинальный метод обучения глухих и успешно внедрил его в практику индивидуального обучения детей из аристократических семей. П. Понсо использовал в своей методике различные виды речи: устную, письменную, тактильную и жестовую.

Х. П. Боннет (1579–1633) в трактате «О природе звуков и искусстве научить глухонемого говорить» (1620), рассматривая цели и задачи обучения и воспитания глухих в тот период, говорил о необходимости обучения таких людей словесной речи посредством дактильной и устной ее форм. Он отмечал значение речи в развитии умственных способностей учащихся при использовании вопросно-ответной формы речи в обучении глухих специальным педагогом.

Э. Р. Каррион (1579–1652), развивая на практике идеи своих современников, опирался в обучении глухих на тактильно-вибрационные ощущения и остатки слуха.

Идеи Х. П. Боннета получили свое дальнейшее развитие в виде отдельных попыток обучения глухих в Европе: в Англии – **Джон Валлис** (1616–1703) и **Дж. Бульвер**, в Швейцарии – **Дж. К. Амман** (1669–1724), в Нидерландах – **Ф. М. Ван Хелмонт** (1614–1699), в Италии – **Ф. Л. Терций** (1631–1687).

Попытки индивидуального обучения были объективным следствием социального заказа представителей знати, имевших детей с нарушениями слуха. Однако положительный опыт индивидуального обучения долгое время не приводил к организации учебных заведений для этой категории детей.

Лишь в 70-е гг. XVIII в. появляются попытки организации и развития специальных учреждений для обучения и воспитания глухих.

В 1770 г. во Франции была открыта первая в мире частная школа – Парижский институт глухонемых, организатором которой был **Шарль Мишель де Эппе** (1712–1789). Он стал создателем мимического метода, в основе которого лежали идеи французских просветителей Вольтера, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо и др.

Идеи Ш. М. де Эппе развил **Р. А. Сикар** (1742–1822). Его система была направлена на всестороннее умственное и физическое развитие личности глухого ребенка, на усвоение ряда общеобразовательных знаний, подготовку к труду и жизни в обществе. Однако для решения этих задач на протяжении всего периода обучения использовалась только жестовая форма речи, на базе которой глухие овладевали письмом. Несмотря на дополнение жестового языка «методическими знаками», применение на практике мимического метода не позволяло решить поставленные перед ним задачи в полном объеме.

14 апреля 1778 г. в Лейпциге **Самуил Гейнике** (1727–1790) основал первый в Германии Институт для глухонемых. Он разработал свою систему обучения глухих, получившую впоследствии название *чистый устный метод*, которая признавала устную речь главным средством и целью обучения. Дети также овладевали чтением, письмом и арифметикой. В основе обучения лежали механические упражнения в технике произнесения звуков, слогов, слов, фраз; в начальный период обучения упор делался на формирование произносительных навыков.

В XIX в. во Франции **Александр Бланше** (1817—?) организовал совместное обучение глухих со слышащими детьми. При этом глухие выделялись в особый класс в обычной школе, а слабослышащие дети учились вместе с обычными детьми. В работе А. Бланше «Руководство для наставника...» (1858) давались общие методические указания по такому способу обучения глухих детей; выделялись категории глухих: собственно глухонемые и говорящие глухие (полуглухие); раскрывались методы обучения устной речи посредством жестов, мимики и дактилологии.

Также во Франции появился *интуитивный (материнский) метод Жана Жака Валада-Габеля* (1801–1879), в основу которого было положено развитие речи маленьких слышащих в норме. Этот метод исключал использование жестовой речи и ставил на первое место в дополнение к устной (звучащей) речи письменную речь с применением наглядности в виде табличек (глобальное чтение), при этом придавалось большое значение дактильной речи.

Ж. Ж. Валад-Габель считал, что устная речь недоступна глухому, и полагал, что глобальное чтение без изучения букв алфавита наиболее доступно глухонемым.

В 1779 г. в Вене (Австрия) открылся Институт глухонемых, в котором мимический метод обучения был преобразован **И. Майем** (1754–1820) и **Ф. Шторком** (1746–1820): стала широко использоваться дактильная азбука, а жестовая речь – лишь в качестве вспомогательного средства. Эту работу продолжил **М. Менус** (1774–1850), который дополнил этот метод и ввел обучение глухих устной речи.

Получивший к тому времени широкое развитие чисто устный метод постепенно видоизменился. Так, **Ф. М. Гиль** (1805–1874) создал ряд руководств по обучению глухих устной речи, чтению с губ, письму и чтению. Новым в его системе было расширение круга общеобразовательных предметов в содержании обучения глухих. Методика Гиля основывалась на принципе природосообразности и знании особенностей детского восприятия и в дальнейшем стала называться *естественным методом обучения глухих детей*.

Иоганн Фаттер (1842–1916), напротив, поставил основной целью обучения овладение устной словесной речью, а не набором знаний. Обучение глухих разговорной речи он свел к обучению звукам речи. Позднее система И. Фаттера получила второе название – *звуковой метод*.

В США первый Институт (школа) глухих открыл в 1817 г. **Томас Галлоде** (1787–1851). Обучение в этом учебном заведении велось по французскому методу с использованием письма, жестов и дактилологии. В дальнейшем на основе собственного и европейского опыта **Хорас Ман** (1796–1859) и **Эдвард Галлоде** (1837–1907) создали комбинированную систему, сочетавшую различные методы обучения и включавшую в том числе обучение устной речи.

Разработкой проблем обучения глухих детей устной речи занимались **Александр Мельвилль Белл** (1815–1905), предложивший систему «видимая речь»: каждый звук получал свой знак, обозначающий артикуляцию. Его сын **Александр Грехем Белл** (1847–1922) основал Физиолого-фонетический институт и Общество содействия обучению глухих устной речи, изобрел телефон, а также уделял значительное внимание вопросам раннего обучения глухих.

В 1879 г. В Париже и в 1880 г. в Милане состоялись первые конгрессы по вопросам обучения глухих. На миланском конгрессе система чистого устного метода была признана универсальной, поскольку, как отмечалось в резолюции, она давала глухим средства общения со слышащими.

Нижней границей этого периода развития взглядов общества на обучение глухих в каждой стране можно считать год принятия закона об обязательном всеобщем бесплатном начальном образовании. Общие тенденции данного периода характеризуются тем, что было положено начало системе специальных государственных учреждений для обучения глухонемых, приняты законы, определены источники финансирования, разработаны цели и методы обучения. Специальное образование охватывало большинство регионов стран Европы и Америки, а формирующаяся деятельность негосударственных организаций по обучению и воспитанию глухонемых способствовала дальнейшему развитию системы их обучения.

В конце XIX – начале XX в. сурдопедагоги Европы и Америки пытались усовершенствовать и преодолеть формализм чистого устного метода, ставившего главной целью обучение устной (звуковой) речи, а не усвоение глухими детьми общеобразовательных знаний.

Немецкий учитель глухих **И. Гейдзик** (1851–1942) критиковал чистый устный метод как не соответствующий природе глухого ребенка. Вначале он выступал за возврат к мимическому методу, позднее предложил строить обучение глухих устной речи с использованием дактилологии.

Константин Малиш (1860–1925) создал *глобальный (цельнословный) синтетический метод* первоначального обучения глухих устной речи. Обучение речи велось через постановку целых слов и фраз на базе лепетной речи.

Другой немецкий ученый, **К. Генферт** (1851–1906), строил обучение глухих детей письменной речи на механизме письма, а его последователи развивали идею применения письменной речи в первоначальный период обучения.

Датский ученый **Георг Форхгаммер** (1861–1948) создал свой **имитативный метод** обучения глухих, который сочетал письменный метод с устно-разговорным и строился на основе восприятия и воспроизведения устной речи с применением письменных упражнений.

Рудольф Линдер (1880–1964) разработал **метод письменных образов**, где обучение письменной речи велось в процессе обучения чтению с широким использованием наглядности (букварь «Слово и картинка», 1911).

Александр Эрлен (1877–1930) создал **бельгийский метод**, который представлял достаточно стройную систему обучения глухих детей языку и строился на восприятии устной речи через глобальное чтение письменных слов и чтении с губ.

Разновидностью письменного метода был и **целостный метод Э. Керна**, отметавший использование жестовой речи и дактилологии в обучении глухих устной речи на основе письма.

В связи с развитием оториноларингологии расширились и границы сурдопедагогики. Австриец **В. Урбанчич** (1847–1921) разработал **методику слуховых упражнений**, заключающуюся в исследовании остатков слуха посредством специального прибора (гармоника Урбанчича) при обучении детей методом слуховой гимнастики.

Немецкий ученый **Ф. Бецольд** (1842–1908) в обучении глухих также опирался на использование остатков слуха, для исследования которых он разработал **систему камертонов**.

С 1951 г. в Загребе (Хорватия) действует поликлиника по восстановлению слуха у глухих, руководитель которой **П. Губерина** создал так называемый **верботональный метод**, основанный на максимальном использовании остатков слуха.

В XX в. как в зарубежной, так и в отечественной сурдопедагогике происходило дальнейшее совершенствование классификации и дифференциации обучения лиц с нарушениями слуха, стало уделяться больше внимания работе с семьей глухого ребенка, развивалась система подготовки сурдопедагогов, совершенствовалась учебно-воспитательная работа в школах (усилилось внимание к общему развитию, к вопросам интенсификации учебного процесса, получили дальнейшее развитие системы профессионального обучения, спортивной подготовки, стали широко использоваться звукоусиливающая аппаратура и новейшие технические средства обучения).

Были созданы национальные и международные организации глухих (Всемирная федерация глухих, 1950). Проводились международные конгрессы сурдопедагогов и глухих, на которых обсуждались вопросы развития теории и практики обучения лиц с нарушениями слуха.

В первой половине XX в. развилась и сложилась система **дифференцированного обучения и воспитания детей с нарушениями слуха в специальных учреждениях**.

В 70-е гг. прошлого столетия сформировалось новое отношение к положению и обучению глухих. В 1975 г. Организацией Объединенных Наций была принята **декларация «О правах инвалидов»**, которая юридически упразднила деление общества на «полноценное большинство» и «неполноценное меньшинство». Развитие науки и техники – появление высокочувствительных индивидуальных слуховых аппаратов, кохлеарной имплантации, специальных компьютерных программ – также способствовало облегчению вхождения глухих в общество слышащих.

В эти годы в Западной Европе и США появились первые случаи закрытия спецшкол и перевода детей с нарушениями слуха в общеобразовательные учреждения для слышащих детей. Эта тенденция получила название **мейнстриминг** (от англ. *mainstreaming* – включение в общий поток), или **интеграция**. В 1980–1990 гг. во многих странах были приняты законодательные акты об уменьшении (иногда закрытии всех) спецшкол и интеграции детей с нарушениями слуха в среду слышащих школьников.

Заметим, что наряду с положительными факторами интеграция влечет за собой много проблем: увеличение финансирования образования, необходимость индивидуальной работы с глухим ребенком и специальной профессиональной подготовки основного педагога. При этом усиленное внимание учителя к интегрированным детям с проблемами в развитии неизбежно приводит к снижению качества обучения основной массы учащихся.

Противоположной интеграции концепцией является *билингвистический подход*, сторонники которого считают, что глухие имеют свою собственную культуру, свой родной, жестовый язык. Билингвизм имеет свою систему обучения, которая строится на основе жестового языка и культивирования особой культуры глухого меньшинства.

Эти два подхода к обучению и воспитанию лиц с нарушениями слуха являются противоположными по своей сути, имеют свои плюсы и минусы, но и у того, и у другого есть право на существование, и родители имеют право выбора той или иной системы для обучения своего ребенка.

Развитие российской сурдопедагогика

Хронологические рамки этапов развития теории и практики обучения лиц с нарушениями слуха в России отличаются от других стран (Н. Н. Малофеев, 1996).

Понятия «глухота» и «немота» на Руси были известны в глубокой древности: уже тогда различались состояние и степень дефекта: глухобезмолвные (глухонемые), оглушенные, глухие, постепенно гложущие, только что оглохшие.

В Древней Руси согласно указу князя Владимира (996 г.) призрением глухих и других «убогих» занималась церковь. Позднее для этого, как правило, при храмах и монастырях создавались особые дома, в которых они жили и трудились в меру сил. Такие дома были в Киево-Печерской лавре, в Москве, Твери, Новгороде, Пскове, Ростове, Смоленске и других городах. Литературные памятники XI – XII вв. свидетельствуют о гуманном отношении к глухим на Руси.

Российские законодательные акты XV – XVII вв. определяли юридические права глухих, гражданское и имущественное положение которых было практически уравнено с обычными людьми.

Таким образом, развитие сурдопедагогической мысли в России складывалось на основе опыта воспитания глухих в системе общественного призрения.

Большой вклад в разработку проблем сурдопедагогика в XVIII в. был сделан Российской академией наук. На ее публичных чтениях обсуждались вопросы использования сохранных анализаторов для возмещения нарушения слуха. В конце XVIII в. начал издаваться журнал «Экономический магазин», в котором помещались краткие популярные статьи о глухоте, ее причинах и средствах преодоления.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

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

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