

Г.А. Карпова

ОСНОВЫ СУРДОПЕДАГОГИКИ



Екатеринбург 2008

Министерство социальной защиты населения
Свердловской области
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

Г . А . КАРПОВА

ОСНОВЫ СУРДОПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие для студентов
высших педагогических учебных заведений

Екатеринбург 2008

УДК 376.3(075.8)

ББК 74.3.я73

К 26

Печатается по заказу Министерства соци-
альной защиты населения
Свердловской области в рамках
государственного контракта
№ 29 от 11.04.2008

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой специальной педагогики
Института специального образования
Уральского государственного педагогического университета

О. Л. Алексеев

Кандидат педагогических наук,
профессор кафедры специальной педагогики
Института специального образования
Уральского государственного педагогического университета

В. В. Коркунов

Кандидат педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики
Ленинградского областного университета им. А. С. Пушкина

Л. П. Назарова

Карпова, Г. А.

К 26

Основы сурдопедагогики [Текст] : учеб. пособие для студ. высш.
пед. учеб. заведений / Г. А. Карпова. – Екатеринбург : Издатель Кали-
нина Г.П., 2008. – 354 с. – ISBN 978-5-901487-46-4

В пособии раскрыты основы теории и практики сурдопедагогики, дается целостное представление о путях и способах решения основных проблем обучения и воспитания детей с нарушениями слуха. Раскрыты методологические основания и методическая сущность основных систем обучения детей с нарушениями слуха. Охарактеризованы пути и способы слухоречевой реабилитации глухих и слабослышащих; принципы, методы, средства и формы организации воспитательного процесса в школах 1 и 2 вида. Показаны современные пути взаимодействия школы и родителей.

Пособие адресовано студентам высших и средних специальных учебных заведений, слушателям курсов переподготовки и повышения квалификации, работникам реабилитационных центров, учителям школ 1 и 2 вида, родителям, воспитывающим ребенка с нарушением слуха, а также учителям массовых школ, в которых интегрированы дети с нарушением слуха для совместного обучения со слышащими детьми.

УДК 376.3(075.8)

ББК 74.3.я73

ISBN 978-5-901487-46-4

© Карпова Г.А. [Текст], 2008.

© ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2008.

© Министерство социальной защиты населения Свердловской области, 2008.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	6
§ 1. Сурдопедагогика как отрасль специальной педагогики.....	9
§ 2. Причины глухоты.	14
§ 3. Классификации детей с недостатками слуха.....	20
§ 4. Диагностика нарушений слуха. Слухотехнические средства диагностики.....	26
§ 5. Слухотехнические средства коррекции нарушенной слуховой функции.....	30
§ 6. Краткая характеристика вторичных отклонений при нарушениях слуха.....	36
§ 6.1. Особенности речевого развития глухих и слабослышащих.....	38
§ 6.2. Особенности развития познавательных процессов.....	42
§ 6.3. Особенности сенсорного развития.....	46
§ 6.4. Особенности личностного развития.....	51
§ 7. Специальные средства коммуникации: жестовая речь и дактилология.....	57
§ 8. Современные концепции глухоты.....	74
§ 9. Психолого-педагогический обзор основных систем обучения лиц с нарушениями слуха.....	82
§ 9.1. Мимический метод.....	82
§ 9.2. Чистый устный метод.....	86
§ 9.3. Комбинированная система (Метод тотальной коммуникации).....	92
§ 9.4. Билингвизм.....	95
§ 9.5. Интегрированная система обучения.....	99
§ 9.6. Система ранней помощи детям с недостатками слуха....	104

§ 9.7. Система семейного воспитания глухих дошкольников Э. И. Леонгард.....	108
§ 9.8. Верботональный метод.....	110
§ 9.9. Auditory-verbal метод.....	113
§ 9.10. Письменный метод.....	117
§ 9.11. Коммуникативно-деятельностная система обучения глухих.....	122
§ 9.12. Система обучения языку в современном отечественном детском саду для глухих.....	131
§ 10. Непрерывная система образования лиц с нарушениями слуха.....	134
§ 10.1. Краткий обзор истории развития отечественной системы образования лиц с нарушениями слуха.....	134
§ 10.2. Современная отечественная непрерывная система образования лиц с нарушениями слуха.....	147
§ 11. Общие вопросы сурдопедагогики.....	153
§ 11.1. Принципы обучения учащихся с нарушениями слуха...	153
§ 11.2. Методы обучения детей с нарушениями слуха.....	164
§ 11.3. Средства обучения учащихся с нарушениями слуха.....	179
§ 11.4. Формы обучения учащихся с нарушениями слуха.....	182
§ 11.5. Содержание образования в школе для учащихся с нарушениями слуха.....	192
§ 11.5.1. Учебный план и учебные предметы в школе для учащихся с нарушениями слуха.....	195
§ 11.5.2. Учебные программы в школе для учащихся с нарушениями слуха.....	207
§ 11.5.3. Учебник в школе для учащихся с нарушениями слуха.....	209
§ 11.6. Педагогическая характеристика обучения языку глухих учащихся.....	212

§ 11.7. Педагогическая характеристика обучения языку слабослышащих учащихся.....	222
§ 12. Слухоречевая реабилитация учащихся с нарушениями слуха.....	230
§ 12.1. Развитие слухового восприятия учащихся с нарушениями слуха.....	230
§ 13. Воспитание учащихся с нарушениями слуха как общественное явление и педагогический процесс.....	261
§ 13.1. Теория компенсации как психологическая основа коррекционно-воспитательного процесса в школе для детей с нарушениями слуха	261
§ 13.2. Современные цель, задачи и принципы воспитания учащихся с нарушениями слуха.....	266
§ 13.3. Методы воспитания	273
§ 13.4. Формы организации воспитательной работы.....	280
§ 13.5. Содержание воспитания учащихся с нарушениями слуха.....	283
§ 13.6. Взаимодействие школы и родителей.....	295
§ 13.7. Межличностные отношения глухих учащихся: своеобразие и коррекция.....	304
Литература.....	326
Приложение.....	334

✦ 1999-2004 гг.
✦ 2000-2005 гг.
✦ 2001-2006 гг.

С благодарностью моим студентам, первым выпускникам-сурдопедагогам, подготовленным на Урале Институтом специального образования Уральского государственного педагогического университета

ПРЕДИСЛОВИЕ

Нарушение слуха является сочетанным дефектом при 250 врожденных и приобретенных заболеваниях. Проблема коррекции серьезных отклонений, порождаемых дефектом слуха, требует квалифицированного решения от специалиста-дефектолога, работающего практически с любой категорией детей с отклонениями в развитии. Вот почему в учебных планах подготовки студентов по специальностям «логопедия», «олигофренопедагогика», «специальная дошкольная педагогика и психология»; в программах курсов переподготовки и повышения квалификации работников специальных (коррекционных) образовательных учреждений и реабилитационных центров дисциплина «Основы сурдопедагогики» является обязательной и важнейшей в блоке дисциплин предметной подготовки. Данное учебное пособие есть ответ на обозначенные потребности процесса подготовки специалистов в области дефектологии.

Цель пособия – раскрыть основы теории и практики сурдопедагогики, дав целостное и генерализованно обобщенное представление о путях и способах современного решения основных проблем обучения и воспитания детей с нарушениями слуха

Задачи пособия

1. Познакомить читателя с современными представлениями о причинах глухоты, классификациями лиц с нарушениями слуха, психологическими данными о влиянии дефекта слуха на социопсихическое развитие человека.
2. Раскрыть методологические основания и методическую сущность основных, наиболее значительных систем обучения детей с на-

рушениями слуха, которые разработала сурдопедагогика за 250 лет своего развития.

3. Дать характеристику культурологической составляющей сурдознания и сурдопрактики: различных концепций глухоты, современных подходов к оценке сурдокультуры, специальных средств коммуникации (жестовой и тактильной речи); познакомить читателя с персоналиями лиц с проблемами слуха, достигших выдающихся жизненных и творческих результатов.

4. Дать целостную и доступную характеристику путей и способов слухоречевой реабилитации глухих и слабослышащих; принципов, методов, средств и форм организации учебно-воспитательного процесса в школах 1 и 2 вида.

5. Показать современные пути взаимодействия школы и родителей.

Учебное пособие адресовано студентам высших и средних специальных учебных заведений, слушателям курсов переподготовки и повышения квалификации, работникам реабилитационных центров, учителям школ 1 и 2 вида, родителям, воспитывающим ребенка с нарушением слуха, а также учителям массовых школ, в которых интегрированы дети с нарушением слуха для совместного обучения со слышащими детьми.

Параграф 13.7 о межличностных отношениях учащихся с нарушениями слуха написан совместно с Ю. А. Герасименко, доцентом факультета специальной педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института.

Автор пособия имеет десятилетний опыт работы в школе для глухих г. Екатеринбурга, кандидат педагогических наук по специальности 13.00.03 – коррекционная педагогика (сурдопедагогика), профессор кафедры специальной педагогики Института специального образования Уральского государственного педагогического университета.

Выражаю благодарность за консультативную помощь в процессе написания пособия завучам школы-интерната для слабослышащих и позднооглохших № 126 г. Екатеринбурга Деминой Ольге Владимировне, Щербаковой Татьяне Владимировне.

Выражаю признательность сотрудникам кафедры специальной педагогики, лично председателю диссертационного совета по коррекционной педагогике профессору В. В. Коркунову, заведующему кафедрой специальной педагогики профессору О. Л. Алексееву, директору Института специального образования И. А. Филатовой за помощь и поддержку в написании и издании данного учебного пособия.

§ 1. СУРДОПЕДАГОГИКА КАК ОТРАСЛЬ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Проблема воспитания глухонемых
составляет, по всей вероятности,
самую увлекательную и трудную главу педагогики
Л. С. Выготский [19; с. 118]*

Объект, субъект, предмет, цель, задачи сурдопедагогики

Термин «сурдопедагогика» произошел от двух слов: латинского «*surdus*» – тишина, глухой (см. русское «под сурдинку» – приглушенно, тихо) и педагогика (от греческих слов «*païdos*» – дитя и «*ago*» – веду).

Сурдопедагогика – самостоятельная отрасль специальной педагогики. *Специальная педагогика* – это теория и практика специального (особого) образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии, для которых образование в обычных педагогических условиях, определяемых существующей культурой, при помощи общепедагогических методов и средств затруднительно или невозможно [94; с. 5]. *Объектом* сурдопедагогики являются лица со стойким нарушением слуха. В соответствии с методологическими положениями специальной педагогики сурдопедагогика охватывает весь жизненный цикл человека с ограниченной слуховой функцией. В контексте личностно-ориентированной парадигмы, принятой в настоящее время в общей и специальной педагогике, в реальном образовательном процессе от позиции «объект» ребенок с помощью педагога постепенно переходит к позиции «субъект» деятельности. Модус субъектности лица обучаемого и воспитуемого определяется активностью и сознательностью психических и личностных процессов: мотивацией, постановкой собственных целей и антицелей, потребностью удовлетворить свои индивидуальные интересы и склонности, интерактивным характером взаимодействия с учителем. Поэтому применительно к реальному сурдопедагогическому процессу выделяются его *субъекты* – сурдопедагог и лицо с ограниченной слуховой функцией, имеющее вследствие данного дефекта особые образовательные потребности.

Как любая отрасль педагогики, сурдопедагогика реализуется на двух уровнях: на уровне собственно практической деятельности в области обучения и воспитания лиц с нарушениями слуха и на уровне теоретического осмысления и регулирования этой деятельности. Отсюда *предметом* сурдопедагогики выступает теория и практика обучения и воспитания лиц с нарушениями слуха.

Объектные рамки сурдопедагогики исторически с развитием гуманитарного знания расширяются. Первоначально с момента зарождения массовых форм обучения неслышащих в XVIII веке объектом внимания сурдопедагогов были, в основном, глухие дети; в конце 40-х – начале 50-х гг. XX века в самостоятельную группу, подлежащую обучению и воспитанию, были выделены слабослышащие дети; с развитием андрогогики в середине XX века – взрослые глухие и слабослышащие; в последней трети XX века целенаправленное внимание стали уделять специфике образования детей с комплексным дефектом, в структуру которого входит нарушение слуха. Исторически раздвигаются и рамки *предметного* пространства сурдопедагогики за счет решения все новых и новых образовательных проблем лиц с нарушениями слуха. В связи с укреплением демократических парадигм постсоветского общества и бурным развитием социально-педагогического знания сурдопедагогика активно решает проблемы социализации неслышащих, разрабатывается социо-культурная концепция образования и сурдокультуры неслышащих. В контексте присоединения к международным тенденциям в области специального образования отечественная сурдопедагогика обратилась к экспериментальной апробации новых форм обучения глухих (билингвизма, интегрированного обучения, раннего педагогического вмешательства). В связи с развитием личностно-ориентированного подхода в общей и специальной педагогике в настоящее время особое внимание уделяется сфере гуманизации воспитания неслышащих. Социальное поведение, освоение социальных ролей, целенаправленная социализация выпускников, формирование жизненных перспектив и ценностных ориентаций, пути оптимизации межличностных отношений, обучение копинг-стратегиям поведения, социально-эмоциональное развитие – все это постепенно становится специальным и магистральным предметом педагогического руководства.

Какова общая *цель* сурдопедагогики? Л. С. Выготский обосновал положение об общности не только этапов и направления развития личности ребенка в патологии и норме, но и об «общности социальных целей и задач общей и специальной школ» [18; с. 31]. Опираясь на это концептуальное положение, цель сурдопедагогики выводится иерархически.

В общей педагогике как области трансляции социального и культурного опыта человечества конечной целью является достижение личностью успешной социализации и самореализации. В специальной педагогике эта обобщенная цель специфицируется следующим образом: достижение лицами с ограниченными возможностями максимально

возможной самостоятельности и независимой жизни как высокого качества социализации и самореализации [94; с. 17]. Цель любой отрасли специальной педагогики, в том числе сурдопедагогики, конкретизируется результатами коррекции и компенсации ведущего первичного дефекта. Основная проблема глухого ребенка – овладение словесной речью, отсутствие которой тормозит развитие познавательной и эмоционально-личностной сферы и лишает его средств коммуникации со слышащим большинством. Не менее важно для глухого владеть культурной жестовой речью как члену сурдосубкультуры, которая является ближайшим микросоциумом для большинства глухих. С этих позиций *целью* сурдопедагогики на *практическом уровне* является достижение неслышащим лицом на основе овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации максимально возможной самостоятельности и независимой жизни как высокого качества социализации и самореализации. На *теоретическом уровне* целью сурдопедагогики является разработка методологических, методических и технологических основ оптимальной организации обучения и воспитания лиц с нарушениями слуха.

Указанным целям соподчинен ряд задач практического и теоретического уровня.

К задачам практического уровня относятся:

- передача опыта, накопленного предшествующими поколениями в виде системы знаний и способов деятельности;
- развитие устной и письменной словесной речи и языковой способности на основе формирования потребности в словесной речи;
- слухоречевая реабилитация, предполагающая развитие слухового восприятия и обучение произношению;
- формирование мышления и способов учебной деятельности;
- физическое, нравственное, гражданское, трудовое, эстетическое, экологическое воспитание;
- целенаправленная социализация, профориентация и социально-трудовая реабилитация лиц с нарушениями слуха;
- коррекция и профилактика недостатков развития, обусловленных дефектом слуха;
- организация жизнедеятельности неслышащих детей в интернате.

К задачам теоретического уровня относятся:

- изучение педагогических закономерностей развития человека в условиях слуховой депривации;

- определение в соответствии со структурой дефекта слуха коррекционных и компенсаторных возможностей глухих, слабослышащих и позднооглохших лиц в области образования;
- разработка научных основ содержания, принципов, методов, форм, организационных условий образования для неслышащих;
- разработка коррекционно-педагогических, компенсационных и реабилитационных технологий обучения и воспитания лиц с нарушениями слуха;
- изучение и разработка научных основ содержания, принципов, методов, форм организации процессов социализации, профориентации, социально-трудовой реабилитации и интеграции лиц с нарушениями слуха на различных возрастных этапах.

Связь сурдопедагогики с другими науками

Научные основания сурдопедагогической теории и практики обеспечиваются ее теснейшей связью с другими отраслями знания.

Сурдопедагогика и философия. Философия обеспечивает методологическую основу сурдопедагогики, а именно: общие *мировоззренческие* представления о социоприродном модусе человека, определяемом сочетанием биологических, социальных и педагогических факторов; *онтологическое* осмысление места специального образования как социального института в структуре бытия и социализации человека с нарушениями слуха; *гносеологические* представления о причинно-следственной взаимосвязи слуховой функции – языка – мышления и познаваемости мира на основе сохранных сенсорных систем и познавательных процессов; *социально-философские* положения о статусе глухого человека не как медико-биологического феномена (больного пациента), а как социокультурного феномена (индивида со своеобразным социокоммуникативным статусом). Примечательно, что в сурдопедагогике именно исходные философские представления во многом определяют характер методических систем обучения языку. Так, сенсуализм Шарля Делепе определил методические основы мимического метода, а кантианский идеализм Самуила Гейнике – основы чистого устного метода.

Возможно говорить об обратном влиянии сурдознания на философию. Глухой человек, его интенции, гносеологические и психологические возможности полноценного развития нередко были предметно-эмпирической основой-примером в рассуждениях философов об онтологических проблемах бытия. Так, французский философ-сенсуалист Дени Дидро в своем знаменитом «Письме господину *** о глухих и

немых, предназначенное для тех, кто слышат и говорят» утверждая материалистический тезис о могучих возможностях человека в познании мира, аргументировал его, в том числе и на примере возможности обучения глухих на основе сохранных органов чувств. Иммануил Кант при обосновании своей идеалистической теории врожденных идей обратился, в том числе и к глухим, утверждая невозможность их умственного и нравственного развития на том основании, что они лишены слуха и, следовательно, слова как единственного носителя человеческого разума. А. Н. Радищев в философском труде «О человеке, его смертности и бессмертии» на примере жестового языка глухих иллюстрировал свои представления о причинно-следственной связи языка и мышления, а также о разнообразии материальных воплощений речи: не только в виде слов, но и в виде «телодвижений».

Сурдопедагогика и сурдопсихология. Сурдопедагогика в организации коррекционного процесса непосредственно опирается на комплекс психологических положений, теорий и методов, к числу которых относятся: теории компенсации утраченных психических функций, представления о сложной структуре дефекта; положение об общности закономерностей развития в норме и патологии; положение об общих закономерностях всех типов аномального развития; методы дифференциальной диагностики и системного изучения аномального ребенка. При разработке основ педагогического процесса, а также конкретных обучающих и воспитывающих технологий сурдопедагогика непосредственно учитывает и опирается на экспериментальные данные сурдопсихологии об особенностях и возможностях всех аспектов развития человека в условиях слуховой депривации; на психологическую классификацию категорий лиц с нарушениями слуха.

Сурдопедагогика и медицина. Медицинские знания составляют клинические основы сурдопедагогики. Ее различные отрасли дают сурдопедагогике сведения о сущности патологических изменений в слуховом анализаторе, организме человека, этиопатогенезе отклонений, физических, психофизиологических, функционально-психических особенностях развития детей с недостатками слуха. Медицина (аудиология) дает аудиометрические сведения о степени потери слуха, типах глухоты. На медицинский диагноз и прогноз сурдопедагог опирается при разработке коррекционно-компенсирующих программ обучения.

Сурдопедагогика и лингвистика связаны между собой теснейшим образом, поскольку одной из основных проблем сурдопедагогики является формирование у глухого ребенка словесной речи. Лингвистика дает сурдопедагогу представление о языке как многоуровневой и вме-

сте с тем целостной символической системе, ее языковых единицах, определяет нормативные требования к речи; описывает и систематизирует речевые нарушения, детерминированные глухотой. Психолингвистика дает знание об онтогенезе языковой способности и символической функции языка в процессе развития человеческого рода, о социальной обусловленности речи и о ее деятельностной природе. Представления о системном и целостном характере языка определяют лингвистические основания методик обучения языку глухих.

Вопросы и задания

1. Какое знание дает психолингвистика для сурдопедагогике?
2. Приведите направления использования сурдопедагогикой медицинских знаний.
3. Перечислите психологические теории и положения, которые активно использует сурдопедагогика.
4. Покажите на конкретных примерах, каким образом философские убеждения авторов-сурдопедагогов определяют методические основы системы обучения языку глухих детей?
5. Раскройте суть положения: «Системный характер языка определяет методику его преподавания».

§ 2. ПРИЧИНЫ ГЛУХОТЫ

Выделяют две группы причин глухоты: врожденную и приобретенную.

Врожденное нарушение слуха

Среди новорожденных врожденные дефекты слуха встречаются с частотой 1:2000 рождений [57; с. 209]. По данным Л. А. Бухмана и С. М. Ильмер (1976) врожденная патология слуха отмечена у 27,7 % обследованных детей с нарушениями слуха [83; с. 66]. Врожденная глухота представлена несколькими подгруппами.

Первая подгруппа объединяет случаи повреждения слуховой функции вследствие *генетических мутаций*. В настоящее время обнаружено более 50 генов, ответственных за остроту слуха. Первично возникающие вредные мутации в этих генах обуславливают нарушения звуковоспринимающего аппарата, т.е. нейросенсорную тугоухость. Например, мутации гена GJB2 ведут к избыточному содержанию ионов кальция в волосковых клетках улитки, что вызывает их гибель. Иногда мутации генов, например ген N-AT2, способны лишь провоцировать нарушение слуха под действием какого-либо внешнего фактора, на-

пример, приема ототоксичных лекарств беременной матерью или ребенком [45; с. 55]. Частота генетических нарушений слуха колеблется от 36 до 85% от всех случаев врожденной глухоты. Причиной вредного мутагенеза являются облучение, химические воздействия, биологические воздействия бактерий и вирусов [57; с. 24].

Наследственная глухота (когда генетически дефектный ген слуха передается по наследству) встречается, как правило, в семьях глухих родителей. Частота браков среди глухих в 4-6 раз выше, чем в популяции в целом. Поэтому семейные формы встречаются достаточно часто и по данным разных авторов колеблются от 30 до 50% от всех случаев врожденной глухоты (Б. В. Конигсмарк, Р. Д. Горлин, И. В. Королева). Известны также случаи близкородственных браков среди слышащих, в которых наследственный ген глухоты проявляется с опустошающей силой. Так, в Тунисе среди жителей деревни Буржак-ас-Салхи большинство жителей – кровных родственников – глухие. То же явление характерно и для королевских домов Европы, славящихся близкородственными браками, в том числе домов Испании и Великобритании [8].

Нора Гроус, американский этнограф, в журнале «Глухие американцы» описывает в статье «Необыкновенный остров» феномен наследственной глухоты. Этот остров находится примерно на расстоянии 5 миль от юго-восточного побережья штата Массачусетс (недалеко от Бостона). Остров был впервые заселен европейцами в начале 40-х годов XIX века. Браки с людьми с материка были очень редкими. И в результате в течение двух с половиной столетий среди населения, которое составляло чуть больше 3100 человек, наследственная глухота появлялась с такой частотой, которая не была знакома основному населению страны. Например, во второй половине XIX в. примерно один из 2730 американцев имел нарушения слуха, препятствующие социальному контакту, а на острове это соотношение составляло 1 из 155. Самая высокая концентрация глухих была в одной деревне на западном побережье острова, где из населения в 500 человек глухим был каждый из 25. Ситуация нормализовалась в XX веке, когда глухие дети стали отправляться в специальные школы на материк и домой уже не возвращались [8; с. 348].

Ко второй подгруппе врожденной глухоты относят *внутриутробные нарушения органа слуха* при отсутствии генетической и наследственной отягощенности. Причиной выступают:

- инфекционные заболевания матери в первые три месяца беременности: краснуха, грипп, скарлатина, корь, герпес, паротит (свинка), ветряная оспа, туберкулез, полиомиелит, сифилис, токсоплазмоз;

- прием матерью ототоксичных лекарств (антибиотиков, производных хинина, фуросемида, аспирина);
- алкоголизм и наркомания матери;
- травмы;
- несовпадение по резус-фактору крови плода и матери;
- сахарный диабет;
- тяжелая аллергия матери.

Третья подгруппа врожденной глухоты – глухота новорожденно-го вследствие *родовых травм*. Последние являются значительным фактором риска нарушения слуха. К ним относятся:

- асфиксия плода;
- черепно-мозговая травма в случае наложения щипцов;
- проведение интенсивной терапии новорожденному: искусственная вентиляция легких с нарушением кислородного режима или превышением срока более 5 дней.

Синдромальные формы врожденных нарушений слуха. Дефект слуха как сочетанный сенсорный дефект встречается в 250 генетически обусловленных и приобретенных заболеваниях. Сурдопедагогу надо знать хотя бы о некоторых из них, наиболее часто встречающихся.

Синдром Ушера. Является наследственным заболеванием. Среди детей с врожденной глухотой *ушеры* составляют 3-10%. Синдром характеризуется врожденной нейросенсорной глухотой (тугоухостью) и появляющейся на первом или втором десятке лет жизни слепотой (слабовидением). У 25% больных может встречаться умственная отсталость или шизофреноподобные психозы [57; с. 227]. Последние исследования [W. J. Kimberling, 1998] показали, что гены, ответственные за синдром Ушера, локализованы на многих хромосомах: 14, 11, 10, 21, 5, 3 [87; с. 54]. Распознавание синдрома возможно только с момента наступления своеобразных симптомов ухудшения зрения, появляющихся чаще всего в подростковом возрасте (сужение полей зрения, т.е. туннельное зрение, нарушение темновой адаптации, раскачивающаяся «пьяная» походка, «бегающие глазки» и др. Поскольку развивающиеся патологические процессы необратимы, суть помощи таким детям заключается в коррекционно-педагогических мероприятиях, в том числе в подготовке детей к жизнедеятельности в условиях слепоты, овладении шрифтом Брайля [87].

Синдром Ваарденбурга встречается с частотой 1:4000 рождений. Среди детей с врожденной глухотой дети с данным синдромом составляют 3%. Является наследственным заболеванием. Ген локализован на 2 хромосоме (2q). Часто этих детей относят к глухим с неясной этиоло-

гией. Однако их можно опознать по довольно четкому комплексу клинических признаков: укорочение глазной щели, высокое переносье («профиль римского легионера»), депигментация волос и кожи, все это – в сочетании с глухотой или тугоухостью. У части детей с данным синдромом может наблюдаться умственная отсталость или первичная задержка, поэтому как можно ранее надо определиться с адекватной траекторией коррекции их развития [57; с. 223].

Обратим особое внимание на синдром *Грегга-Свана* (*триада Грегга*), который возникает при заболевании матери в первой трети беременности краснухой (вероятность поражения плода очень высокая: 50-80% случаев). У детей с данным синдромом наблюдается сочетанно: умственная отсталость, глухота (50% случаев), нарушение зрения (80%), нарушение координации движения, эмоциональная лабильность [38; с. 65].

Приобретенная глухота

Наблюдается четкая зависимость распространенности приобретенной глухоты от возраста. Если на первом году жизни преобладает врожденная глухота, то с возрастом – приобретенная. Так, эпидемиологические исследования в США в 1999 году показали, что среди лиц преклонного возраста 36% страдает нарушениями слуха, препятствующими нормальному социальному контакту, тогда как среди лиц до 25 лет этот процент не превышает 1%. По данным Всемирной организации здравоохранения именно действием возрастного фактора объясняется большая эпидемиологическая разница между частотой детской глухоты (0,18% от детской популяции) и частотой нарушений слуха, препятствующей социальному контакту среди населения планеты (5-6%). Основная причина возрастных патологий слуха – неврит, т.е. омертвление слухового нерва вследствие старческого ухудшения кровообращения.

Причины приобретенной глухоты многообразны. К ним относятся следующие.

- Острый отит, т.е. воспаление, как правило, среднего уха, при котором накапливающийся гной разрушает слуховые косточки или совершает прободение барабанной перепонки. Прогноз лечения последствий отита благоприятный, т.к. в настоящее время успешно проводится протезирование нарушенных барабанной перепонки и слуховых косточек.

- Инфекционные заболевания: менингит, корь, скарлатина, грипп, паротит, при которых инфицируются и воспаляются, а затем

функционально поражаются, как правило, звуковоспринимающие части слухового анализатора во внутреннем ухе: рецепторы улитки и слуховой нерв. Прогноз восстановления утраченной при инфекционных заболеваниях слуховой функции благоприятен в том случае, когда поражена улитка, но сохранен слуховой нерв: в этом варианте на помощь приходит особый тип слухового аппарата – вживляемый кохлеарный имплант. В случае же поражения слухового нерва прогноз неблагоприятен, так как современная медицина не располагает медикаментозными или оперативными способами восстановления функции нерва, а попытки его протезировать пока оказываются unsuccessful либо находят в стадии экспериментальной проверки.

- Прием ребенком ототоксичных лекарств: антибиотиков, хинина и его производных, аспирина, фуросемида; данные лекарства оказывают токсичное действие на звуковоспринимающие части слухового анализатора во внутреннем ухе. Прогноз восстановления утраченной при токсичных поражениях слуховой функции в настоящее время аналогичен предыдущему.

- Отосклероз, при котором кальцинируются и становятся неподвижными слуховые косточки; вследствие этого они теряют способность передавать звуковые волны во внутренний отдел слухового анализатора. Прогноз – благоприятный, т.к. в настоящее время успешно проводится оперативное вмешательство, т.е. протезирование указанных компонентов слухового анализатора.

- Неврит – возрастное отмирание слухового нерва из-за ослабленного кровообращения, которое ведет к дефициту питания нервных клеток. Прогноз неблагоприятный по уже указанным выше причинам.

- Травмы, приводящие к морфологическим нарушениям слухового анализатора.

Ю. Б. Преображенский и Л. С. Гордин (1973) выделили частотность причин аномалий слуха (в %):

- врожденная аномалия развития уха – 0,8;
- глухота у близких родственников – 2,0;
- недоношенность – 4,4;
- затяжные роды – 1,3;
- асфиксия в родах – 5,1;
- применение акушерских щипцов или вакуума – 1,6;
- родовая травма – 2,1;
- неустановленная причина – 8,2;
- заболевание среднего уха – 18,0;
- менингит – 3,0;

- грипп – 9,5;
- корь – 9,4;
- паротит – 3,7;
- коклюш – 0,7;
- лечение антибиотиками – 0,8;
- аллергия ребенка – 0,4;
- механическая травма – 2,3;
- причина не установлена – 21,1 [83; с. 70].

Несколько слов о статистике глухоты

Сбор статистических данных о лицах с отклонениями в развитии, как известно, осуществляет ЮНЕСКО и ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения). Традиционно считается, что число глухих в детской популяции составляет 0,18%, в целом по населению на планете отмечено 5-6% лиц с нарушением слуха, препятствующим социальным контактам. Расхождение цифр объясняется за счет увеличенного количества лиц со старческой глухотой.

На 1-ом Национальном конгрессе аудиологов в России и V Международном симпозиуме «Современные проблемы физиологии и патологии слуха» (2004, г. Суздаль) представлены обновленные данные по некоторым странам мира. В Великобритании 17% населения всех возрастов имеет те или иные нарушения слуха. В США дети и подростки до 19 лет имеют дефект слуха в 0,2% случаев, а население всех возрастов имеет проблемы со слухом в 11% случаев. В Европейском сообществе дети до 15 лет имеют те или иные дефекты слуха в 0,43% случаев. Данные по России: на 1988 г. дети и подростки имели проблемы со слухом в 0,24% случаев [цит. по 8; с. 30-35; по 3; с. 19]. Некоторое увеличение удельного веса детей с нарушениями слуха объясняется рядом причин, которые будут действовать и далее с нарастающей силой:

- улучшение медицинского обслуживания, родовспоможения (когда вместо летального исхода, например, от менингита, ребенок выживает, но остается инвалидом по слуху);
- достижения ранней диагностики, методы которой становятся все более эффективными, а сама ранняя диагностика – обязательной медико-педагогической политикой развитых стран;
- ухудшение материнского здоровья;
- ухудшение среды обитания.

Вопросы и задания

1. К вам в первый класс родители привели глухого ребенка. С какой вероятностью следует ожидать, что один из родителей или оба окажутся глухими?
2. Можно ли предупредить глухоту у ребенка, и какими путями?
3. Раскройте механизм возникновения глухоты при заболевании отитом; менингитом.
4. В каком логическом соотношении находятся понятия «генетически обусловленная глухота» и «наследственная глухота»?
5. Глухота, возникшая вследствие родовой травмы – приобретенная или врожденная?

§ 3. КЛАССИФИКАЦИЯ ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА

В сурдопедагогике, сурдопсихологии, аудиологии применяются одновременно несколько классификаций детей с нарушениями слуха. Выделяют медицинскую и психолого-педагогическую классификации. Медицинская классификация представлена тремя разными по критериям вариантами. Первый вариант медицинской классификации – *тональная классификация*, критерием которой является степень потери слуха в децибеллах. Так, выражение «потеря слуха составляет 40 децибелл» обозначает, что человек не слышит звуки, сила которых – 40 дБ и менее (см. табл. 1). В отечественной аудиологии и сурдопедагогике используется в настоящее время международная классификация степеней нарушения слуха.

Таблица 1

Международная классификация степеней нарушения слуха

Потеря слуха в дБ	Степень нарушения слуха
26-40 дБ	Первая степень тугоухости
41-55 дБ	Вторая степень тугоухости:
56-70 дБ	Третья степень тугоухости:
71-90 дБ	Четвертая степень тугоухости
91 дБ и более	Глухота

Для сурдопедагога важно четко представлять себе, каковы коммуникативно-слуховые возможности лиц с указанными нарушениями слуха (на какой дистанции возможен самостоятельный речевой контакт, какое качество этот контакт имеет), какие оптимальные образовательные траектории можно предложить детям и их родителям. Обоб-

щим коммуникативно-слуховой «портрет» детей с нарушениями слуха в таблице 2.

Таблица 2

Коммуникативно-слуховые возможности лиц с нарушениями слуха

Степень потери слуха в дБ	Качество слухового восприятия	Доступность самостоятельного общения	Рекомендуемая образовательная траектория
Первая степень тугоухости: 26-40дБ	Слышит разборчиво разговорную речь до 3-6 м	Доступно	Со слуховым аппаратом в массовую школу
Вторая степень тугоухости: 41-55 дБ	Слышит разборчиво разговорную речь до 1-3 м	Доступно	1 отделение школы 2 вида для слабослышащих
Третья степень тугоухости: 56-70 дБ	Слышит разборчиво громкую речь у уха	Затруднено	1 отделение школы 2 вида для слабослышащих
Четвертая степень тугоухости: 71-90 дБ	Слышит неразборчиво крик у уха	Нарушено	2 отделение школы 2 вида для слабослышащих
Глухота: более 91 дБ	Не слышит	Недоступно	Школа 1 вида для глухих

Примечание: использованы материалы И. В. Королевой [45; с. 66].

Из детей, взятых на учет в сурдологических кабинетах РФ 49% имели 1-ую степень тугоухости; 22,9% – 2-ую; 13,1 % – 3-ю; 9,5% – 4-ую; 8,1% были глухими [8; с. 29].

Лишь 2% глухих детей страдают тотальной глухотой, т.е. не имеют слуховых ощущений. У большинства глухих есть слуховой резерв, они способны различать звуки речи. Слуховой резерв глухих детей неоднороден. Установлено, что возможность различать элементы речи зависит от диапазона воспринимаемых частот. Объем воспринимаемых частот – это критерий для второго варианта медицинской классификации, по которому выделяют 4 слуховые группы глухих детей (Табл. 3).

Указанными вариантами медицинской классификации пользуются врачи-отоларингологи, аудиологи, диагностирующие нарушения слуха, техники-сурдологи, подбирающие и настраивающие детям слу-

ховые аппараты, сурдопедагоги, ведущие индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению.

Таблица 3

**Классификация глухих детей
по объему воспринимаемых частот**

1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
воспринимают только самые низкие частоты: 128-256 Гц не различают гласные, согласные звуки, слова	воспринимают самые низкие и низкие частоты: до 512 Гц различают звуки о, у, не различают остальные гласные, согласные звуки, слова	воспринимают самые низкие, низкие и средние частоты: до 1024 Гц различают звуки о, у, ы, а, не различают остальные гласные, согласные звуки, слова	воспринимают широкий диапазон частот: до 2048 Гц и выше различают все гласные звуки, дифференцируют принадлежность к группе согласных, различают знакомые слова

К третьему варианту медицинской классификации относятся типы нарушений слуха, выделяемые по критерию «нарушенный механизм преобразования звуковых сигналов». По данному критерию выделяются двусторонняя глухота (тугоухость), односторонняя глухота (тугоухость); кондуктивная глухота (тугоухость) и нейросенсорная глухота (тугоухость).

Кондуктивная глухота (тугоухость) обусловлена поражением звукопроводящего аппарата в наружном и среднем ухе. Чаще всего в наружном ухе причиной расстройства являются недоразвитие слухового прохода, различные повреждения барабанной перепонки; в среднем ухе – снижение по разным причинам подвижности слуховых косточек.

Нейросенсорная глухота (тугоухость) обусловлена поражением звуковоспринимающего аппарата, а именно: повреждением волосковых клеток в улитке, других структур улитки; поражением по разным причинам слухового нерва. И. В. Королева указывает, что в связи с недавним обнаружением особого вида нарушения слуха – слуховой нейропатии термин «нейросенсорная глухота (тугоухость)» приобрел обобщенный характер и обозначает две группы расстройств: сенсоневральную глухоту (тугоухость) и слуховую нейропатию.

Сенсоневральная глухота (тугоухость) вызвана повреждением волосковых клеток в улитке, атрофией спирального ганглия, поврежде-

нием (отмиранием) слухового нерва вследствие рассмотренных выше причин.

Слуховая нейропатия выявлена недавно. Она состоит в том, что резко нарушено восприятие (разборчивость) речи при явной сохранности наружных волосковых клеток улитки и слухового нерва. Предполагается, что в отличие от сенсоневральной глухоты (тугоухости) у этих пациентов либо нарушен механизм передачи нервных сигналов между рецепторами улитки и слуховым нервом; либо нарушена синхронизация проведения нервного возбуждения волокнами слухового нерва. По наблюдениям И. В. Королевой, большая часть детей со слуховой нейропатией имеет сочетанное органическое поражение центральной нервной системы, приводящее к нарушению развития речи и мышления.

Обобщим современные эпидемиологические данные о частоте встречаемости типов глухоты (тугоухости) [В. З. Базоев, В. А. Паленный, 2002; Г. А. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко, 2004; И. В. Королева, 2005]. С учетом современных данных о слуховой нейропатии частота встречаемости кондуктивной глухоты составляет 51-52% случаев; нейросенсорной глухоты – 38%, в том числе (по данным И. В. Королевой) – слуховая нейропатия составляет 0,5-15%; смешанный тип глухоты – 10-11%.

Сведения о месте нарушения слуха используют в своей работе врачи-отоларингологи для проведения лечебных или хирургических мероприятий, в том числе для назначения кохлеарной имплантации; сурдотехники для адекватного подбора индивидуальных слуховых аппаратов.

Данные всех видов медицинской классификации отражаются в личном деле ребенка, являются официальным документом, который рассматривается в психолого-медико-педагогической комиссии, также находится в поликлинике и образовательном учреждении; является основанием для выделения бесплатного слухового аппарата местным отделением медико-социальной экспертизы для назначения инвалидности по слуху.

Классификацией, которая определяет особенности коррекционно-компенсирующего обучения лиц с нарушениями слуха, является *психолого-педагогическая классификация*. В нашей стране ее разработала Р. М. Боскис в 40-е годы XX века. В основе данной классификации лежит комплексный критерий, состоящий из трех показателей: степень потери слуха, время потери слуха, уровень развития самостоятельно возникшей речи. Эти показатели находятся между собой в при-

чинно-следственной связи: первые два детерминируют третий – уровень развития словесной речи.

На основе совокупности данных показателей выделяются следующие группы.

Глухие (ранооглохшие) дети. Это дети с врожденной глухотой или потерявшие слух до начала или в разгар сензитивного речевого периода. Остатков их слуха (напомним, что количество тотально глухих детей не превышает 2% от общего числа глухих детей) оказалось недостаточно для спонтанного (самостоятельного) формирования словесной речи. Словесная речь возникает у них только в условиях специального обучения. Детям данной группы рекомендуется обучение в детских садах и школах 1-го вида. Согласно современной терминологии таких детей обозначают как *долингвальные*.

Глухие (позднооглохшие) дети. Это дети, у которых стойкий тяжелый дефект слуха (глухота) возник после окончания сензитивного речевого периода, т.е. после 4-5 лет и далее. В этих условиях словесная речь уже сформирована, а развитие мышления приближено по своему уровню к слышащим сверстникам. Этим детям, которых еще называют *постлингвальными*, рекомендовано обучение в школе 2-го вида (для слабослышащих) в 1-ом отделении, поскольку они нуждаются в специальной педагогической поддержке, а именно: в профилактике деградации, распада словесных навыков, в обучении чтению с губ и, если говорить о жизненной перспективе позднооглохших, – в присоединении к субкультуре неслышащих.

Слабослышащие (тугоухие) дети. Это дети с частичным нарушением слуха, врожденным или приобретенным до начала или в разгар сензитивного речевого периода. Остатки слуха дают им возможность спонтанно (самостоятельно) овладеть словесной речью хотя бы в минимальной степени. В зависимости от уровня самостоятельно достигнутого речевого развития слабослышащие делятся на две категории. *Первая* – дети с минимально развитой речью, имеющие в лексическом запасе один-два десятка слов, с грубыми нарушениями фонетического и грамматического характера. Данная категория детей направляется во 2-ое отделение школы для слабослышащих. *Вторая* – дети с относительно развернутой фразовой речью, с относительно неглубокими нарушениями фонетического и грамматического оформления речи. Они направляются в 1-ое отделение школы для слабослышащих.

Какова образовательная траектория детей, у которых частичные нарушения слуха (тугоухость) появились после окончания сензитивного речевого периода, т.е. тогда, когда словесная речь в целом уже сфор-

мирована? Если степень поражения слуха тяжелая (3-4 степень тугоухости), рекомендуется обучение в 1-ом отделении школы для слабослышащих по тем же педагогическим основаниям, что и для позднооглохших детей. При 1-2 степени тугоухости возможно обучение в массовой школе с применением звукоусиливающего аппарата.

О взаимодействии медицинской (тональной) и психолого-педагогической классификаций

Человеку, впервые знакомящемуся с двумя указанными классификациями лиц с недостатками слуха, часто неясно, зачем они бытуют одновременно, почему нельзя, скажем, пользоваться только медицинской (тональной) классификацией. Ответ мы находим при анализе взаимодействия этих двух классификаций. Тональная классификация определяет психофизиологический статус индивида (как лица с биологическим дефектом слуха), она является лишь исходной, пусковой информацией для определения психолого-педагогического статуса индивида (как лица со своеобразными социокоммуникативными возможностями и образовательными потребностями). Весьма нередки ситуации, когда дети с одинаковой потерей физического слуха оказываются в разных психолого-педагогических категориях. Покажем эту ситуацию на примере. На консультацию в ПМПК приведены два ребенка 7 лет с одинаково тяжелой потерей слуха, скажем, 85 дБ. После ознакомления с аудиограммой детей члены ПМПК внимательно обследуют состояние их актуального речевого развития. Оказывается, что оно принципиально разное. Один ребенок знает, что предметы материального мира имеют звуковые символические обозначения. Далее, у него в запасе два десятка слов, пусть сильно искаженных, которыми он самостоятельно пользуется для обозначения реалий и выражения своих мыслей, для общения. У другого ребенка нет словесного запаса, он пользуется для социокоммуникации жестами, он не понимает, что все предметы мира имеют звуковые обозначения, практически не обращает внимание на движения губ окружающих. Учитывая качество речевого развития, члены ПМПК определяют первого ребенка как слабослышащего, а второго как глухого с соответствующими рекомендациями по образовательным траекториям. Причина разительного отличия в речевом статусе детей заключается в комплексе условий их раннего воспитания и развития, к которым следует отнести: уровень и качество раннего коррекционно-развивающего воздействия со стороны семьи, матери; раннее применение совершенной звукоусиливающей аппаратуры, уровень ин-

дивидуальных интеллектуальных способностей, наличие врожденной языковой одаренности ребенка.

Таким образом, медицинская классификация имеет стартовое, исходное значение для определения реального статуса ребенка, психолого-педагогическая – итоговое, рекомендательно-образовательное.

Если медицинской (тональной) классификацией пользуются врачи-отоларингологи, сурдотехники, сурдологи, а также с ней знакомятся сурдопедагоги, которые ведут коррекционные индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и формированию произносительной стороны речи, то психолого-педагогической классификацией пользуются сурдопедагоги, воспитатели, социальные педагоги, школьные психологи, руководители коррекционных образовательных учреждений.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте критерии трех видов медицинской классификации детей с нарушениями слуха.
2. На какой комплекс критериев опирается психолого-педагогическая классификация детей с нарушениями слуха?
3. Очертите границы сензитивного речевого периода; раскройте понятия «долингвальный ребенок», «постлингвальный ребенок».
4. Раскройте статистику видов глухоты по месту поражения слуха.
5. В чем суть взаимодействия медицинской и психолого-педагогической классификаций?

§ 4. ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ СЛУХА СЛУХОТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ

С целью выявления коррекционно-образовательной траектории ребенка с нарушением слуха осуществляется диагностика степени нарушения слуха. Чем раньше будет определено нарушение слуха, тем эффективнее окажутся коррекционно-педагогические воздействия на развитие ребенка, прежде всего на его речевое развитие. В связи с этим был издан Приказ Минздравмедпрома России № 198 от 29.03.1996 г. «О введении аудиологического скрининга новорожденных детей первого года жизни». Согласно данному приказу врач-неонатолог родильного дома при выписке ребенка указывает на риск нарушения слуха на основании наличия хотя бы одного из факторов риска и ориентирует родителей на обследование ребенка в течение первого же года жизни. По данным Г. А. Таварткиладзе, в 1999 г. при выписке детей из ро-

дильного дома число таких детей с фактором риска по слуху составил 25% [100].

К основным факторам риска возникновения дефекта слуха относятся: инфекционные заболевания матери во время беременности и применение ею ототоксичных лекарств, асфиксия плода, внутричерепная родовая травма, недоношенность. К детям, также имеющим факторы риска по тугоухости, относятся дети раннего возраста, перенесшие инфекционные заболевания (паротит, скарлатину, корь, краснуху и т.д.), менингит, энцефалит, острый и хронический отит, получившие черепно-мозговую травму. Обе категории детей ставятся на учет в районной поликлинике и подлежат аудиологическому обследованию. Однако скрининг только детей с факторами риска позволяет обнаружить не более 50% детей с нарушениями слуха. Поэтому желательно провести так называемый поведенческий скрининг по отношению к каждому ребенку первого года жизни. Этот скрининг могут провести родители или районный педиатр.

Поведенческий скрининг проводится с рождения до 1,5-2 лет. Он основан на вызывании безусловно-рефлекторных реакций. Он прост, не требует никаких технических приспособлений, занимает по времени 5 минут. Чаще всего применяется «гороховая проба»: баночкой, заполненной горохом, вызывается звук (70-80 дБ); источник звука должен располагаться вне поля видимости ребенка.

Реакцию младенца можно наблюдать со второй-третьей недели жизни, когда появляется слуховое сосредоточение. Слышащий ребенок реагирует следующим образом: миганием век, вздрагиванием, замиранием – застыванием, поворотом головы к источнику звука, широким открыванием глаз и т.д.

Если реакция отсутствует, ребенок направляется в сурдологический кабинет на профессиональное аудиологическое обследование. В Российской Федерации на сегодня действуют 147 сурдологопедических кабинетов.

Аудиологическое обследование осуществляется двумя группами методов: субъективными и объективными.

Субъективные методы исследования слуха

Субъективные методы основаны на регистрации вызванных определенными приемами условно-рефлекторных реакций ребенка, иными словами – осознанных реакций ребенка на звуки, неречевые и речевые.

Исследование слуха шепотной речью. Применяется начиная с 2-3-летнего возраста. Слух считается нормальным при восприятии шепотной речи на расстоянии с 5-10 метров для низкочастотных звуков и с 15-20 метров для высокочастотных. Если помещение маленькое, становятся спиной к ребенку, что увеличивает дистанцию вдвое. Дают две группы слов (Табл. 4).

Таблица 4

Слова с низкой частотой	Слова с высокой частотой
Вова, дом, окно, ухо, море, рыба, волк, дым, город, ум, ворон, урок.	Саша, часы, шишка, чай, спичка, час, чижик, зайчик, сеть, птичка, кисть.

Затем переходят к речи разговорной громкости. Произносят те же слова, поочередно затыкая одно ухо. Начинают с *близкого* расстояния. Применяются такие дистанции: у самой ушной раковины, 0,5 м, 1 м, 2 м и более. Порогом восприятия считается наибольшее расстояние, на котором различается 50% слов. После фиксации порога восприятия (см. табл. 1) определяется степень нарушения слуха.

Более точный метод – исследование *аудиометром*.

Тональная аудиометрия. Изменяя частоту (высоту) звука, направляют минимальную интенсивность (силу) звука, потом ее увеличивают. О наличии слышимости ребенок сигнализирует поднятием руки. Или: есть кнопка, которую ребенок держит нажатой все время, пока слышит звук. При этом горит лампочка. Когда ребенок перестает слышать звук, он отпускает кнопку, лампочка гаснет.

Речевая аудиометрия. Вместо звука подается речь либо через микрофон, либо записанная на пленку.

Игровая тональная аудиометрия. Проводится у детей в возрасте от 3 до 7 лет. Большинство детей старше полутора лет не дают видимых реакций на слышимые звуки. Достоверные данные можно получить лишь в ходе выработки условной двигательной реакции на звук. Дают на аудиометре очень сильный краткий звук в сочетании с показом картинки на экране. Мама с ручкой ребенка нажимает кнопку. Картинка меняется. После нескольких упражнений ребенок понимает, что если слышится звук, надо нажать кнопку и картинка поменяется. Силу звука постепенно снижают.

Данные исследования слуха фиксируются в *аудиограмме*. Аудиограмма представляет собой характеристику зависимости остроты слуха от интенсивности звука в дБ и его частот в Гц, которая изобража-

ется на бланке в виде двух кривых – одна отражает воздушную, другая костную проводимость (см. рис. 1).

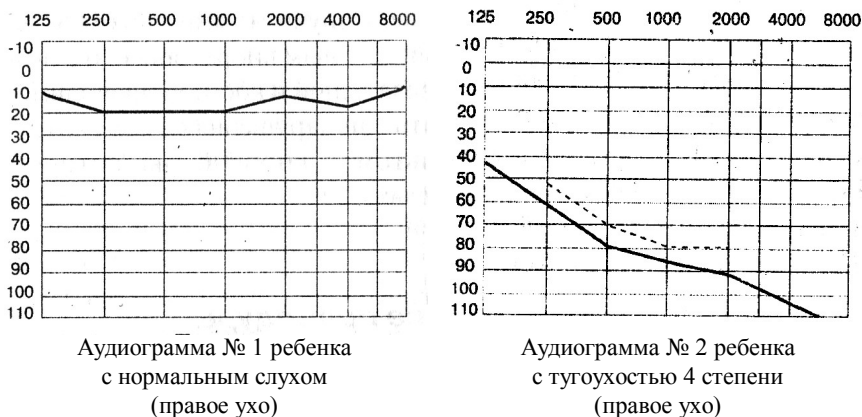


Рис. 1. Аудиограмма зависимости остроты слуха от интенсивности звука и его частот

Ось абсцисс – частота звукового сигнала, Гц; ось ординат – порог слышимости, дБ. Сплошная линия – пороги слышимости при воздушной проводимости, штриховая линия – при костной. (Образцы аудиограмм взяты из книги И. В. Королевой [45; с. 67, 72]).

Объективные методы исследования слуха

Объективные методы основаны на регистрации безусловно-рефлекторных реакций организма на звук. Описанный выше поведенческий скрининг является по сути дела самым массовым и доступным объективным методом.

Метод отоакустической эмиссии. Основан на эффекте воспроизведения улиткой полученного извне звука. В норме улитка дает очень слабый ответный звук после того, как миниатюрный микрофон введен в наружное ухо и подает короткие звуковые сигналы. Если ответного сигнала нет, значит, регистрируется факт нарушения слуха, и ребенок направляется на углубленное исследование более точными методами (импедансометрией и компьютерной диагностикой). Метод отоакустической эмиссии является экспресс-методом и применяется при массовом обследовании новорожденных в основном за рубежом.

Акустическая импедансометрия основана на измерении акустического импеданса, т.е. сопротивления, которое оказывает звукопроводящий аппарат (наружное и среднее ухо) волне звуковой энергии.

В наружный слуховой проход вводят датчик импедансометра и подают зондирующие звуки, регистрирующиеся на тимпанограммах. В норме сопротивление нулевое. Это значит, что проведение звука через наружное и среднее ухо свободно, не встречает препятствия, слуховые косточки свободно проводят звук. При патологии подвижность барабанной перепонки (наружное ухо) и слуховых косточек (среднее ухо) снижается, и сопротивление звуковой волне возрастает, что говорит о нарушении слуха. Акустический рефлекс можно измерять с 1,5-3 месяцев. Для достоверности исследование должно многократно повториться.

Компьютерная аудиометрия (метод вызванных слуховых потенциалов). Метод основан на регистрации электрической активности слуховой системы. Многократные звуковые импульсы подают в ухо, электроды, регистрирующие потенциалы, располагаются на макушке головы и сосцевидных отростках; компьютер запоминает и регистрирует электрические сигналы мозга. Исследуются волосковые клетки в улитке, спиральные ганглии, слуховой нерв, кора головного мозга, т.е. в основном звуковоспринимающий аппарат. В младенческом возрасте исследование проводится в состоянии медикаментозного сна, т.к. младенец не может спокойно выдержать 1-часовое обследование. У детей старше 1 года обследование проводят в состоянии бодрствования.

Вопросы и задания

1. В чем сущность субъективных и объективных методов исследования слуховой функции?
2. К каким видам обследования – объективным или субъективным – относится поведенческий скрининг?
3. Раскройте понятия «игровая тональная аудиометрия», «речевая аудиометрия». Детям какого возраста показаны эти виды аудиометрии?
4. Раскройте принцип действия отоакустической эмиссии. Раскройте принцип действия импедансометрии.
5. На примере конкретной аудиограммы сделайте вывод, кому она принадлежит: глухому или слабослышащему.

§ 5. СЛУХОТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ НАРУШЕННОЙ СЛУХОВОЙ ФУНКЦИИ

Изобретение различных устройств, улучшающих слуховую функцию, имеет многовековую историю. Первое упоминание о слуховых трубах – серебряных рожках, называемых «ухом Дионисия» (Дио-

нисий – бог виноделия, выступавший в роли судьи на музыкальных состязаниях), историки находят у древнеримского врача Галена в I-II веке до н.э. Пять веков назад в Китае была построена «шепчущая галерея», которая представляла собой полукруглый переход в стене. Если встать рядом со стеной и шепотом произносить слова, их можно было отчетливо услышать на расстоянии десятков метров на другом конце галереи. Слуховой трубой в виде жестяного конуса всю жизнь пользовался тугоухий К. Э. Циолковский. Еще в XIX веке в Англии выпускались головные обручи с двумя рожками (изящными слуховыми трубами). В середине XVI века один из первых учителей глухих философ Д. Кардано пользовался деревянными или железными палочками, приложенными к котлу, в который говорили, как в рупор. Деревянными палочками в XIX веке пользовался оглохший Л. Бетховен: он зажимал в зубах еловые палочки и прикладывал их к роялю. Суть использования палочек заключалась в том, что через вибрацию глухие получали ощущения, помогавшие распознать звуковой поток, например, его силу и темп.

Развитие современных слуховых аппаратов (СА) началось с момента изобретения Александром Грехемом Беллом телефона, принцип действия которого и лежит в основе слуховых аппаратов. Белл был учителем школы глухонемых в Бостоне, женат на глухой женщине, ученице этой школы; свое изобретение запатентовал в 1876 г. Первый электрический СА был разработан в 1896 г. англичанином Бертрамом Торнтоном. В 1900 г. в США инженером Миллером Риз Хатчинсоном был создан первый переносной СА. Через два года его использовала в Англии жена Эдуарда VII на королевской коронации, ее снимок со слуховым аппаратом обошел весь мир [8; с. 226]. Слуховым аппаратом пользовался Уинстон Черчилль; когда речи оппозиции раздражали его, он демонстративно отключал СА. К тенденциям в совершенствовании СА в XX веке относятся: применение полупроводниковых усилителей, миниатюризация, совершенствование качества передаваемой речи, усиление надежности и регуляции работы СА в соответствии со степенью потери слуха и восприимчивостью к частотам звука на основе компьютеризации, использовании цифровых технологий.

Слуховые аппараты индивидуального пользования

Слуховой аппарат – устройство для усиления речевых и неречевых звуков. В настоящее время существуют два типа слуховых аппаратов, принципиально разных по механизму действия: звукоусиливающие аппараты и аппараты – имплантаты.

Технический смысл действия СА первого типа – в механическом усилении звука. Схема действия СА первого типа следующая: внешний звук попадает в микрофон. Микрофон преобразует звуковые сигналы в электрические. Эти сигналы через усилитель подаются в телефон, который преобразует усиленные электрические сигналы обратно в звуковые. Эти уже усиленные многократно звуковые сигналы и поступают в ухо. Каждый СА имеет источник питания – это миниатюрные батарейки и аккумуляторы. В современных СА есть элементы управления, они служат для регулировки громкости, изменения настройки СА по частотам. Забегая вперед, отметим, что действие СА второго, имплантируемого типа – качественно иное, оно состоит в преобразовании звуковых сигналов в нервные импульсы, непосредственно стимулирующие слуховой нерв.

В зависимости от места расположения звукоусиливающие СА делятся на четыре основных типа.

Карманный СА: микрофон с батарейками, усилителем и регуляторами громкости прикрепляются к одежде, а телефон в виде вкладыша вставляется в слуховой проход. Сейчас используется редко как морально устаревший.

Заушный СА: микрофон, усилитель, батарейки и регуляторы громкости компактно расположены в пластмассовом корпусе, который помещается за ухом при помощи крючка-рожка. Усиленный звук из СА поступает в ухо через звукопроводящую трубку и телефон, находящиеся в ушном вкладыше.

Внутриушный СА: все электронные компоненты смонтированы в корпус, который вставляется в наружный слуховой проход; корпус изготавливается по индивидуальному слепку прохода; поскольку чем мощнее СА, тем больше его корпус, постольку внутриушные аппараты рассчитаны на слуховые потери не более 85 дБ.

По способу проникновения звука в слуховой анализатор СА делятся на два типа. Первый тип – с опорой на воздушную проводимость слуха, когда используется *воздушный* телефон: в нем колеблется мембрана, которая приводит в колебание воздух в наружном слуховом проходе. Второй тип – с опорой на костную проводимость слуха, когда используется *костный* телефон: вибрирует сам корпус и передает вибрации через кости черепа на внутреннее ухо (преддверие, полукружные каналы, улитку).

Согласно современным представлениям слухопротезирование при потере слуха 40 дБ и выше необходимо проводить в возрасте от 3-6 месяцев (кроме кохлеарной имплантации). Если младенец срывает СА,

есть способы предотвращения этой естественной реакции: надевать чепчик или приклеивать СА пластырем.

Технология СА очень быстро прогрессирует. Для заушных СА созданы программы, которые вводятся самим пациентом в зависимости от условий (улица, дом, класс). Современные СА снабжены автоматическими регуляторами громкости. Последние модели СА снабжены возможностью цифровой обработки поступающих сигналов речи, являются миниатюрными компьютерами, в которых проводится полный анализ входного сигнала по силе звука и частотам в соответствии с индивидуальными слуховыми характеристиками пользователя. Цифровым СА пользуется экспрезидент США Билл Клинтон, страдающий односторонней тугоухостью.

За рубежом работают десятки фирм, специализирующихся на производстве СА. Наиболее известны среди них: «Белтон», «Старки» (США), «Фонак», «Бернафон», «Рекстон» (Швейцария), «Отикон», «Данавокс», «Видекс» (Дания), «Филипс» (Нидерланды), «Сименс» (Германия).

В нашей стране процесс совершенствования СА осуществляется и координируется во Всероссийском научном центре аудиологии и слухопротезирования МЗ РФ. Отечественные предприятия выпускают СА в основном на основе импортных лицензий. В настоящее время обеспеченность бесплатными качественными СА в нашей стране не превышает 25% детей с нарушениями слуха.

Кохлеарная имплантация. Это протезирование воспринимающего отдела слухового анализатора. Идея возникла во Франции 40 лет назад. Во время операции на среднем ухе к улитке случайно прислонился электрод и пациент почувствовал, что лучше стал слышать. Первую операцию по кохлеарной имплантации сделали в Мельбурне в 1978 г. хирурги Уильям Хоус, Блейр Симмонс и Робин Мичелсон [83; с. 173]. В нашей стране подобные операции проводятся с 1991 г. в Научном центре аудиологии и слухопротезирования (Москва), в Санкт-Петербургском НИИ уха, горла, носа и речи. К 2005 году в мире более 60000 людей используют кохлеарный имплантант; в нашей стране таких пациентов около 300. Пока данную имплантацию делают далеко не всем глухим (тугоухим), а только тем, у кого отмерли волосковые клетки улитки, и одновременно остался сохранным слуховой нерв. У некоторых пациентов слуховой нерв остается сохранным в течение 10-15 лет даже после полной потери слуха. Потребность в кохлеарной имплантации, как показывает статистика, находится в пределах 5-10 операций на 1 млн. жителей. Техника имплантирования интенсивно раз-

вивается. Кроме улиточных имплантантов разработаны опытные образцы мозговых имплантантов для людей, у которых поражен слуховой нерв [54; с. 28].

Механизм работы кохлеарного имплантанта состоит в следующем. Внешние речевые и неречевые звуки поступают в *микрофон* (размещен в корпусе заушного слухового аппарата), от микрофона по разъемному кабелю далее звуки поступают в *речевой процессор* (это миниатюрный мощный компьютер). Имеются различные варианты его ношения: закрепленным за ухом, прикрепленным к очкам или одежде, или в кармане. Речевой процессор превращает звуки в электрические импульсы и направляет в *радиопередатчик* (с антенной) размером не более крупной монеты, который прикрепляется на коже головы пациента. Радиопередатчик беспроводным путем посылает импульсы в *радиоприемник* (имплантированный под кожей головы в височной части: за ухом делают костное углубление – ложе, куда и помещают радиоприемник). Радиоприемник декодирует импульсы и посылает их на *22-канальную электродную цепочку* (хирургическим путем подведенную в улитку). Электроды осуществляют электрическую стимуляцию *сохранного слухового нерва*, осуществляя тем самым функцию, которую в норме выполняют волосковые клетки улитки. Волокна слухового нерва, возбужденные искусственно электродами, передают сигнал в слуховой центр мозга в левом полушарии, где информация о речевых и неречевых звуках обрабатывается так же, как у нормально слышащего человека. *Блок питания, регулятор уровня громкости, переключатель программ*, как правило, смонтированы вместе с речевым процессором. При мытье, во время сна, плавании вся наружная часть имплантанта снимается так же, как снимаются слуховые аппараты. Очень важно, что в настоящее время имплантированная часть протеза сконструирована таким образом, что ее не надо менять по мере роста ребенка. Операцию можно проводить уже с одного года (И. В. Королева). Лучшие результаты достигаются у позднооглохших, уже имеющих развитую речь, и у детей до трех лет. Противопоказанием являются поражение слухового нерва, ядер мозга, заращение лестниц улитки, гнойные процессы в ухе.

На акте операции протезирование не кончается. Необходим длительный – более года, а иногда и до трех лет – реабилитационный период, занятия с целой командой специалистов, куда входят: аудиолог, сурдопедагог, логопед, фонопед, музыкальный педагог, психолог. Дело в том, что, во-первых, выделять речевой сигнал КИ еще не умеет и кодирует весь звуковой поток; во-вторых, речевые сигналы, транслируемые КИ в слуховой центр, не полностью совпадают с сигналами в нор-

ме, они определенным образом искажены. Кроме того, человек, никогда не слышавший речь, должен «выучить» звуковые комплексы-слова, понять, что они обозначают, соотнести их с реалиями действительности, т.е. по сути у такого пациента формируется новая слухоречевая система.

Практика имплантирования показала, что у детей с долингвальной глухотой лучшие результаты достигаются в период наибольшей пластичности мозга и восприимчивости к речевым звукам, а именно – на втором году жизни; удовлетворительные результаты получаются на третьем году жизни, на четвертом и далее шансы на успех заметно снижаются [54; с. 209]. У небольшого числа детей слуховая способность не улучшается вообще. Точная причина такой разницы пока не известна, предполагается, что у данной группы детей отсутствует нервная ткань, требуемая для стимуляции [81; с. 25]. У людей старшего возраста с постлингвальной глухотой (т.е. уже имевших сформированную речь) реабилитация проходит успешно и не занимает больше месяца, разборчивость воспринимаемой речи достигает 90-95%. [83; с. 184].

Слуховые аппараты коллективного пользования

Каждый класс в школе в школе для глухих должен быть оборудован стационарной системой слуховых аппаратов коллективного и индивидуального пользования. Эта система устроена по принципу, аналогичному усилительным системам на концертах. Основные компоненты этой системы: микрофон учителя, микрофоны учащихся, усилители, телефонные наушники у детей, индивидуальные регуляторы громкости.

Аппаратура коллективного пользования существует в виде двух типов: проводной и беспроводной.

В проводной аппаратуре все элементы соединены и работают с помощью электрических проводов. Достоинство данного стационарного усилителя в том, что он усиливает звуки на большем диапазоне частот, чем индивидуальные СА. Недостатком является скованность пользователей в пространстве, привязанность к столам.

Беспроводная аппаратура работает на радиопринципе в радиоклассах. Она состоит из микрофона педагога, прикрепленного к одежде, радиопередатчика педагога и радиоприемника учащегося, соединенного с индивидуальным СА. Радиосистема позволяет ребенку получать усиленный сигнал в любом помещении, даже на расстоянии 10-15 метров от педагога и свободно двигаться при этом. Кроме этого преимущества радиосистема позволяет избирательно усиливать именно

голос из окружающего шума. Элементы радиосистемы работают на обычных батарейках.

Вопросы и задания

1. Кто изобрел принцип действия слухового аппарата? Первый электрический слуховой аппарат? Первый переносной слуховой аппарат?
2. Назовите технические компоненты современных слуховых аппаратов и охарактеризуйте их место расположения.
3. В чем принципиальная разница механизма действия слухового аппарата и кохлеарного имплантата?
4. Чем воздушный слуховой аппарат отличается от костного?
5. При каких условиях можно применять кохлеарную имплантацию?

§ 6. КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВТОРИЧНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ ПРИ НАРУШЕНИЯХ СЛУХА

Понятие о первичном и вторичном дефектах было введено в 20-х гг. XX века Л. С. Выготским. Первичный дефект – это повреждение или недоразвитие какой-либо биологической системы организма (анализаторов, высших отделов головного мозга, органов тела). Применительно к глухим – это повреждение слухового анализатора. Первичный дефект – область медицинского, биологического знания, представители которого осуществляют целенаправленную деятельность по относительно уменьшению, снижению дефекта за счет лечения, оперативным путем, путем применения технических средств (слуховых аппаратов, очков и т.п.). Вторичный дефект – это нарушение или недоразвитие психических и / или физических функций, систем, процессов, обусловленное первичным дефектом. Комплекс порождаемых дефектом последствий проявляется в изменениях в развитии аномального ребенка в целом. Вторичные дефекты – область внимания специальной психологии и специальной педагогики, осуществляющих коррекцию нарушенной в нашем случае слуховой функции.

Рассмотрим кратко своеобразие развития психики ребенка, детерминированное первичным дефектом – нарушением слуха, которое нужно учитывать сурдопедагогу.

Прежде всего, следует отметить, что согласно современным представлениям о закономерностях развития аномального ребенка последние образуют иерархическую структуру. *На макроуровне* развитие психики

аномального ребенка подчиняется общим закономерностям, которые определяют развитие нормального ребенка. Это:

- цикличность психического развития, подразумевающая качественный переход личности от одной стадии психического развития к другой на основе глубокого преобразования структурных компонентов психики (так называемые возрастные новообразования);

- неравномерность психического развития, предполагающая активность созревания мозга, его повышенную восприимчивость в так называемые сензитивные периоды, например: сензитивный речевой период с 1 года до 4-5 лет; сензитивный «слуховой» период особой восприимчивости созревающих слуховых путей к звукам и речевым сигналам от рождения до 8-12 мес.; период особой пластичности и недифференцированности нервной системы – до 1 года; подростковый период интенсивного созревания «огрупленного» социального интеллекта и т.д.;

- сочетание процессов эволюции и инволюции, например, угасание гуления (инволюция) и плавный постепенный переход к лепету (эволюция); завершение доминирующей роли наглядно-действенного и наглядно-образного мышления в младшем школьном возрасте (инволюция) и переход к концу данного периода к доминирующей роли понятийно-логического мышления (эволюция);

- теснейшая взаимосвязь биологического и социального факторов развития, например, в сурдопсихологии и сурдопедагогике глухота рассматривается как биологический фактор, детерминирующий комплекс вторичных дефектов, компенсация и коррекция которых осуществляется под прямым воздействием социальных факторов: индивидуального опыта жизнедеятельности, педагогических технологий обучения и воспитания, влияния семьи и т.д.

На *мезоуровне* в развитии психики аномального ребенка выделяют закономерности, общие для всех типов аномального развития. Это:

- снижение способности к приему и переработке учебной информации; причинами могут быть дефекты сенсорного входа, например, глухота, слепота; нарушения интегративных процессов при восприятии объекта, например, трудности объединения зрительных и звуковых сигналов-образов в процессе восприятия письменной речи при дислексии, звуковых и кинестетических образов слов при нарушениях фонематического слуха; дисфункции коры головного мозга, например трудности логической обработки информации у детей с интеллектуальными нарушениями; патология эмоционально-личностной сферы (у аутистов), которая ведет к искаженному восприятию социальной информации;

- трудность словесного опосредствования: снижена регулирующая роль словесной речи у всех категорий аномальных детей, снижен в той или иной степени сам уровень речевого развития;

- замедление и трудности процесса формирования понятий, обусловленное разными причинами: задержкой и трудностью формирования словесной речи как носителя логического мышления у глухих; органическими поражениями ЦНС у умственно отсталых; выпадением зрительного анализатора, а значит источника эмпирической информации о действительности (так называемый вербализм мышления) – у слепых.

На *микроуровне*, т.е. в пределах конкретного типа нарушения имеются свои, специфические закономерности развития. В целом они обусловлены влиянием первичного дефекта на психику ребенка, опосредованно проявляющемся в комплексе вторичных дефектов. По И. М. Соловьеву у категории детей с нарушением слуха отмечены такие специфические закономерности развития психики, как: нарастание незначительных отличий глухого от нормы на ранних этапах онтогенеза в течение последующего времени. В условиях специального обучения происходит сближение вплоть до совпадения с нормой развития глухого ребенка [94; с. 78]. Далее стойкая глухота препятствует спонтанному появлению словесной речи, что в свою очередь определяет стойкое своеобразие практически всех аспектов социопсихического развития глухого ребенка.

Доказано, что даже небольшое нарушение слуха или односторонняя глухота заметно снижают способность ребенка к обучению, общению и к поведению в классе. Так, Bess & Tharpl (1986) установили, что 35% учащихся с односторонней тугоухостью были второгодниками [цит. по 100; с. 13].

§ 6.1. Особенности речевого развития глухих и слабослышащих

Его психологическая способность к речи обратно пропорциональна его физической способности говорить.

Пусть покажется парадоксом, но глухой ребенок больше нормального хочет говорить и тяготеет к речи.

Л. С. Выготский [19; с. 70]

Своеобразие речевого развития глухого ребенка

Наиболее тесно зависит от первичного дефекта состояние *речевой системы* глухого ребенка. Для спонтанного появления словесной речи нужны два основных условия: физический слух и социальные контакты с говорящими. Отсутствие первого условия – слуха лишает глу-

хого возможности самостоятельно сформировать словесную речь. Заметим сразу, что у врожденно глухого ребенка в процессе социально-семейных контактов возникает спонтанно другая форма речи – невербальная, жестовая. Она в доречевой период выполняет в развитии глухого ребенка роль средства общения и носителя мышления.

Какими путями овладевает жестами глухой ребенок в раннем детстве? В семье глухих родителей его обучают сами родители. В семье слышащих родителей спонтанно возникает внутрисемейный (эндемичный) элементарный жестовый язык, состоящий в основном из изобразительных, указательных, имитирующих жестов. Придя в школу, такой ребенок обучается общепринятой разговорной жестовой речи одноклассниками и старшими учащимися. Основная проблема сурдопедагогики – это перевод глухого ребенка с жестового языка на вербальные средства коммуникации, формирование всех видов словесной речи (устной, письменной, дактильной; экспрессивной, импрессивной) на основе формирования потребности в словесной речи и развития языковой способности. Именно по способу решения этой проблемы различаются многочисленные сурдопедагогические системы и методы обучения глухих.

Формирование словесной системы у глухих осуществляется в жестких депривационных условиях, среди которых отметим:

- обходные пути эмпирического восприятия словесной речи, прежде всего устной; звуки и слова формируются у них на полисенсорной основе (зрительной, речедвигательной, тактильной, вибрационной, слуховой);

- сниженную потребность в неприродосообразной для неслышащего словесной речи в связи с тем, что у глухого есть свой родной природосообразный язык жестов;

- слабую психофизиологическую сензитивность (восприимчивость) к речевым сигналам вследствие того, что, как правило, обучение речи идет вне границ сенситивного речевого периода;

- крайне малый опыт говорения и инициативного использования письменной речи;

- отрицательное влияние специфических закономерностей жестового языка.

Именно вследствие тормозящего действия этих условий все аспекты речи – фонетический, лексический, грамматический, синтаксический – формируются у глухих детей с огромными трудностями и в конечном итоге имеют определенные отклонения в развитии.

В работах исследователей речи глухих и слабослышащих Р. М. Боскис, М. И. Глебовой, А. М. Гольдберг, О. А. Красильниковой, М. А. Томиловой, Ж. И. Шиф выявлены следующие особенности речевого развития неслышащих детей.

Своеобразие лексического компонента. Словарный запас глухих является более ограниченным, чем у слышащих сверстников. При понимании и употреблении слов глухими отмечено своеобразие семантизации слова: применение слова в чрезмерно широком значении (словом «автобус» называют все виды транспорта, словом «шапка» все виды головных уборов); предметно-ситуативные замены слов («послал почта» вместо «послал письмо»); избегание или неверное (по типу ситуативных замен) употребление обобщающих слов-понятий («яблоко, груша, слива - сад»).

Грамматический компонент. В грамматическом оформлении речь глухих изобилует аграмматизмами. Не имея достаточного опыта применения языка, развитой языковой способности, глухие дети с огромным трудом усваивают вариативные грамматические формы слов русского флективного языка, выбор которых, в отличие от слышащих, основан у глухих на интенсивных интеллектуальных усилиях. Среди наиболее распространенных аграмматизмов отметим следующие:

- нарушение согласования по роду (медведь пришла), по числу (ребята сидела), по падежу (резал стальном ножом);
- нарушения управления (торговал овощам);
- замена морфологических структур слова («добрик» вместо «добренький»);
- отнесение слова к другой грамматической категории (я яблоню, ты яблонишь, он яблонит).

Исследованиями показано, что правильный выбор грамматической формы слова у глухих выпускников не превышает 60%.

Синтаксический компонент. Построение предложений глухими школьниками отличается устойчивым своеобразием, которое определяется крайне малым языковым опытом, трудностями грамматического оформления связей слов в предложении (аграмматизмами), отрицательным влиянием специфического строя жестовых фраз.

Отметим следующие особенности синтаксического строя речи глухих учащихся.

- Составление предложений по принципу простого примыкания, особенно на начальных этапах обучения («Мальчик плакать», «Миша птица смотрит»).

- Упрощение предложений, избегание использования второстепенных членов предложения, особенно определений-прилагательных.
- Затруднения в употреблении предлогов: недоупотребление («Васи болят зубы»), переупотребление («красил на стену»).
- Затруднения в использовании местоимений: глухие избегают их применения, заменяя повтором существительных; грамматически не изменяют местоимения («я наклонился над он»).
- Пропуски слов в предложении вплоть до нарушения смысла высказывания.
- Многочисленные ошибки в связях-сочетаниях членов предложений.

Своеобразие речевого развития слабослышащего ребенка

Условия речевого развития слабослышащих принципиально отличаются от условий овладения речью глухим ребенком. Поскольку у слабослышащего ребенка есть частично сохранный слух, устная речь у него (в минимальном объеме) возникает спонтанно, на основе слухового восприятия речи окружающих.

Из-за недостатка слуховой функции у слабослышащего формируются искаженные, приближенные образы слов («тавась», «ноги» вместо «кровать», «ножницы»). По этой же причине слабослышащие допускают замены близких по звучанию фонем (в группе свистящих и шипящих: жук-сук, пчела-пшено, шукура-скоро; в группе звонких-глухих: плакала-блакала, зуб-суп; в группе твердых-мягких: пол-поль, тюльпан-тулпан). Опускаются недослышанные безударные слоги и части слова (одеваться-дива, срезать-резать, рибишко-гребешок, конве-конверт). В связи с малым языковым опытом у слабослышащих ограничен словарный запас, наблюдаются предметно-ситуативные замены слов (вместо умывальник – кран, вместо рубит – работает). В связи с трудностями в грамматических обобщениях у слабослышащих встречаются и аграмматизмы.

Таким образом, бытовое представление о том, что речь у слабослышащего развита лучше, чем у глухого, поскольку он хоть что-то слышит, в корне неверно. Речевое своеобразие слабослышащего по лексическим и грамматическим показателям практически совпадает с речевым своеобразием глухого, вдобавок оно отягощено разнообразными формами искажений образов слов и слуховых замен.

Вопросы и задания

1. Какой комплекс депривационных условий детерминирует своеобразие речевого развития глухих детей?

2. В чем качественное отличие сенсорной основы овладения речью у глухих и слабослышащих?
3. Дайте характеристику своеобразия понимания и употребления слова глухим ребенком.
4. Охарактеризуйте виды аграмматизмов в речи глухих детей.
5. Выделите те типы отклонений в развитии речи, которые отличают слабослышащих от глухих.

§ 6.2. Особенности развития познавательных процессов

У глухонемого ребенка... в сравнении со слепым, умственно отсталым или нормальным оказывается различие не в степени, но в типе интеллекта
Л. С. Выготский [19; с. 43]

Развитие мышления

Именно в развитии мышления, как отмечает Т. Г. Богданова, у глухих наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в развитии других познавательных процессов [13; с. 51]. Подчеркнем сразу: расхожее выражение «нет речи – нет мышления» методологически чрезвычайно далеко от истины. У врожденно глухого ребенка в процессе физических, эмоциональных, социальных контактов с близкими своевременно и спонтанно начинают формироваться процессы мышления. Как мы уже указывали выше, в распоряжении глухого есть природосообразный визуальный носитель мышления – жестовая речь, которая помогает символизировать внешние действия с предметами при развитии наглядно-действенного мышления и наглядно-образные представления о реалиях при развитии наглядно-образного мышления. Глухие дети в доречевой (дословесный) период длительное время продолжают оставаться на стадии наглядно-образного мышления. По свидетельству Т. В. Розановой подавляющее большинство глухих дошкольников и младших школьников не уступают слышащим по уровню развития наглядно-образного мышления [95; с. 168].

Абстрактно-логическое, понятийное обобщение действительности носит в этот период элементарный характер. Именно в диспропорциональном преобладании наглядных форм над понятийными состоит основное своеобразие развития мышления глухих в доречевой и начальный речевой период обучения.

В процессе педагогически организованного обучения словесной речи и усвоения общеобразовательных знаний у глухих школьников постепенно начинают формироваться высшие понятийные формы мышления: словесно-

логическое, абстрактно-логическое; правда, процесс этот отстает от нормы на три-четыре года.

Эффективность умственного развития глухих зависит от соблюдения ряда дидактических условий:

- формирования речи как средства мыслительной деятельности, активного оречевления учащимися своих интеллектуальных действий;
- обучения умению мыслить обратимо, т.е. относительно;
- целенаправленного развития всех видов логических операций, через обучение приемам их проведения (сравнения, анализа, синтеза, классификации, обобщения, абстрагирования);
- овладения началами логической грамоты, умений устанавливать причинно-следственные и другие отношения между явлениями.

Общая тенденция в развитии мышления глухих школьников заключается, по словам Ж. И. Шиф, «во все возрастающем сглаживании расхождений между глухими и слышащими» [77; с. 233]. Трудности и медленный темп формирования понятийного мышления – одна из ведущих причин длительного 12-летнего срока получения школьного образования глухими учащимися.

Развитие памяти

Физиологические основы мнемического процесса у глухих сохранны. По объему и точности воспроизведения мест расположения предметов *образная память* глухих сближается с нормой. Однако точность и прочность запоминания предметов у глухих значительно уступает слышащим сверстникам.

К отличительным чертам образной памяти глухих относятся:

- большее (в 4 раза), чем у слышащих, взаимоуподобление образов сходных фигур;
- более частое (в 2 раза) сглаживание воспроизводимых образов;
- в 2 раза большее, чем у слышащих, усиление своеобразия, запоминание деталей объектов;
- использование словесных опор-обозначений реже слышащих, а моторных опор (обведение в воздухе фигуры) чаще, чем у слышащих.

Основная причина своеобразия образной памяти лежит в особенностях визуального (наглядно-образного) мышления глухих: неполнота сравнения, анализа и синтеза зрительно воспринимаемых предметов, а также трудности их вербализации.

Отличительными чертами *словесной* памяти глухих являются:

- менее успешное, чем у слышащих, запоминание отдельных слов, которое устойчиво прослеживается во всех возрастах; оно обу-

словлено тем, что глухие запоминают слово побуквенно и не всегда достаточно хорошо знакомы со значением слова. Учащиеся искажают буквенный состав слова (портфель-потрфель: 10-15% случаев), допускают смысловые замены (выбрали-собрали), замены внешне сходных по буквенному составу слов (дрожит-держит);

- большая успешность запоминания существительных, нежели глаголов и прилагательных;

- высокая продуктивность запоминания жестов.

Значительные трудности испытывают глухие при запоминании *связной речи*. Отметим основные из них:

- меньшая точность запоминания отдельных фраз, глухие учащиеся 7 класса по этому показателю уступают слышащим учащимся 3-его класса (припоминают только части фраз, допускают пропуски слов, бессмысленно переставляют их);

- меньший объем воспроизводимых элементов рассказа, по этому показателю глухие 12 класса равняются слышащим третьеклассникам;

- глухие учащиеся всех возрастов связаны текстом, они стремятся к дословному воспроизведению, сохранению текста, что говорит о сплаве осмысленного и механического запоминания;

- отмечена тенденция нарастания объема запоминаемого материала в течение первых трех классов и снижения этого объема в старших классах и у взрослых глухих.

Слабое запоминание связной речевой информации глухими обусловлено рядом причин: малой эффективностью словесного, зрительно-артикуляционного кодирования информации, слабой логической обработкой (пониманием) информации; отставанием в усвоении специальных приемов запоминания (группировки, ассоциации и т.д.) [77; с. 126-128].

Развитие внимания

Внимание как сосредоточенность психической деятельности на каком-либо объекте включено во все остальные психические процессы. Для процессов восприятия внимание служит своеобразным усилителем сенсорной энергетической активности, для познавательных процессов внимание обеспечивает направленность, избирательность, устойчивость. У глухих ведущей сенсорной основой внимания является зрительное восприятие; понятно, что в состоянии сосредоточения основная нагрузка ложится на зрительный анализатор. Зрительное внимание играет особую роль в жизни глухого, так как оно максимально задейство-

вано в процессе общения и обучения: чтобы понять устную речь собеседника (информацию учителя) по губам, по тактильным знакам, по динамичным жестам, по мимике лица, глухой должен быть предельно сосредоточен. Напряжение зрительного анализатора усугубляется еще и за счет того, что в большинстве своем перечисленные объекты внимания (оральные образы слов, дактилемы) – это *динамичные* по своей природе *микрообъекты*, которые весьма трудно уловить. В связи с перенапряжением зрительного анализатора внимание глухих отличается истошаемостью и неустойчивостью. Основные качества внимания (объем, устойчивость, распределение и переключение) формируются у глухих на 3-4 года позже, чем у слышащих. Причина лежит не только в объективно заданных психофизиологических трудностях сосредоточения, но и в природе внимания, которое является феноменом произвольной деятельности, а навыки произвольности, организации собственной деятельности формируются у глухих значительно позже, чем у слышащих.

Развитие воображения

Воображение – особый психический процесс, занимающий промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. В жизни глухого также как и слышащего, воображение выполняет ряд специфических функций:

- создание образов результата и средств его достижения;
- аффективно-защитное снятие напряжения, стресса при помощи фантазий;
- формирование внутреннего плана действий – способности выполнять их, манипулируя образами;
- планирование и программирование действий в условиях высокой неопределенности задачи;
- помощь в саморегуляции психофизиологических состояний, лежащая в основе аутотренингов.

Чтобы воображение было продуктивным, человек должен уметь отделять образ от предмета, преобразовывать отделенные образы-представления во внутреннем плане, абстрагироваться от привычных функций предметов, наделяя их новыми, уметь отойти от стереотипов памяти, прошлого опыта.

Исследования Г. Л. Выгодской [20] *творческих игр* глухих дошкольников, которые по природе своей основаны на игре воображения, показали, что игровые действия глухих стереотипны, однообразны, осуществляются по образцу, а не по лично придуманным сюжетам, часто они не могут использовать предметы-заместители, т.е. абстрагироваться от привычных, усвоенных ранее

функций предмета. Исследования [77] *воссоздающего воображения* (создания образов по словесному описанию, басне, рассказу) показали, что глухие младшие школьники не могут оторваться от прошлого опыта, привнося его в реконструкцию описания, с трудом воссоздают обратимые пространственные отношения, плохо вычленяют существенные стороны предметов и событий, описанных связной речью. Исследования [85] *творческого воображения* (создающего оригинальные образы) у глухих младших школьников выявили, что оно отличается недостаточной гибкостью в использовании идей (меньшей оригинальностью, стереотипностью и шаблонностью).

Причины отмеченных недостатков воображения кроются, в основном, в следующем: низкий уровень операции абстрагирования, трудности мысленных действий с образами во внутреннем плане, бедность запаса представлений, малое разнообразие словесного и сенсорного опыта, привязанность к прошлому опыту, стереотипам усвоенных функций и образов предметов, малый опыт организуемой педагогами творческой деятельности в детском саду и школе. Практика и научные исследования показали, что при целенаправленном развитии всех компонентов процесса воображения, при развитии высших форм мышления и речи процесс воображения приближается к норме.

Вопросы и задания

1. Своеобразие развития какого психического процесса наиболее близко отстоит от первичного дефекта – глухоты?
2. Раскройте сущность выражения «диспропорции типов мышления у глухих учащихся».
3. Чем обусловлены истоцаемость и неустойчивость внимания у глухих детей?
4. Укажите, в чем состоят трудности запоминания глухими связной речи, и объясните их причины.
5. В каком виде деятельности глухих наиболее ярко проявляются недостатки в развитии воображения?

§ 6.3. Особенности сенсорного развития

*Вся разница только в том, что...
при слепоте, глухоте один орган восприятия
(анализатор) заменяется другим – само же
качественное содержание реакции остается тем же,
как и весь механизм ее воспитания.*

Л. С. Выготский [19; с. 104]

Восприятие – вид познавательного процесса и в этом качестве восприятие – процесс активный, осмысленный и категориальный, опи-

рающийся на языковую символизацию воспринимаемых объектов. Нарушение хотя бы одного из этих свойств восприятия ведет к существенному снижению качества протекания данного познавательного процесса в целом.

Зрительное восприятие

Ведущим видом восприятия для глухих выступает *зрительное восприятие*. Это не только дистантный канал получения информации, но и главная сенсорная основа ориентировки в пространстве, а также восприятия речи – жестовой, дактильной, словесной (в ее оральной форме). По свидетельству Р. Линднера (1911) зрительные представления глухих детей составляли 9/10 всех имеющихся у них представлений [6; с. 82]. Нет оснований говорить о сверхкомпенсаторном изоциренном зрении глухого. Еще Л. С. Выготский отмечал, что «зрение у глухонемого позволяет ему видеть многое такое, чего мы не замечаем, но зрительные восприятия скорее у него ниже, чем у нормальных людей, или во всяком случае не выше» [19; с. 102].

Своеобразие зрительного восприятия глухих определяется следующими показателями:

- тонко дифференцированное восприятие мимики и жестов, дактильных знаков, движений губ;
- высокая детализованность восприятия предметов (сосредоточенность на отдельных частях предмета) в сочетании с низкой категориальностью, выражающейся в слабом обобщении воспринимаемых предметов, отнесении их к типу, виду, роду;
- замедленная скорость узнавания зрительных объектов, выделения информативных признаков объектов: знакомых предметов, геометрических фигур;
- сниженная осмысленность восприятия сюжетных изображений: перспективы, причинно-следственных связей, необычных ракурсов.

Практикой обучения, а также научными исследованиями доказано, что на качество зрительного восприятия глухих самым непосредственным образом влияет, *во-первых*, уровень владения жестовой и словесной речью, поскольку объект обозначенный, названный четче и точнее вычленяется, вычерпывается из потока действительности. Глухие дети и подростки, знающие жестовые обозначения предметов, в 2-3 раза точнее различают их по форме, чем их сверстники, слабо владеющие жестовой речью [77; с. 45]. Обучение словесной речи, т.е. овладение системой словесных обозначений объектов еще более значительно,

чем жестовая речь, способствует развитию зрительного восприятия глухих. Качество восприятия зрительных образов предметов у глухих зависит, *во-вторых*, от уровня их умственного развития. Детализованность и низкая категориальность зрительного восприятия объектов определяется слабым первоначальным развитием понятийного, обобщающего типа мышления. В процессе школьного обучения по мере формирования навыков вербализации и концептуализации зрительное восприятие глухих вплотную приближается к норме.

Вибрационные ощущения

Вибрационные ощущения являются и контактным, и дистантным каналами восприятия действительности, которые выполняют для глухого важную компенсаторно-познавательную функцию. Они дают возможность неслышащему человеку судить:

- контактно и дистантно о характеристиках звуков (темп, сила, ритм музыки, речевого потока, различение фонем по звонкости-глухости, ударных слогов),

- о работе устройств (будильники, моторы автомашин);

- о характеристиках удаленных явлений, находящихся вне поля зрения (месте их локализации, размере, массе, силе, темпе действия, например, приближающегося поезда).

Чтобы вибрация приобрела адекватный предметно-сигнальный смысл для глухого ребенка, его первоначально упражняют в вибрационной чувствительности, в результате чего последняя развивается больше, чем у слышащих, примерно в два раза [77; с. 60]. Вибрационное восприятие – пожалуй, единственный вид восприятия, развитый у глухих сверхкомпенсаторно. Вероятно, речь о сверхкомпенсации надо вести в тех случаях, когда в вибрационных ощущениях выраженно представлена биологическая составляющая (ЦНС выявляет наличие вибрации). Именно на этом, кстати, построены все опыты по вибрационным ощущениям. Но в процессах обобщения, опознания вибрационных образов, их локализации, т.е. там, где задействована собственно познавательная составляющая, глухие затрудняются и нуждаются в специальном развитии данного обобщения.

Осязательное восприятие

Осязательное восприятие – это сложно организованный познавательный процесс, в котором сочетаются кожные и двигательные компоненты. В основе осязания лежит иерархически организованная поисковая активность и обобщение целостного образа предмета в результа-

те целенаправленного, сознательного ощупывания его отдельных фрагментов. Глухие дети заметно отстают от слышащих сверстников:

- в организации данного процесса: ощупывая предметы при выключенном зрении, они пассивны, не используют сложные виды обследования для поиска добавочных признаков предмета, удовлетворяясь опознанием отдельных фрагментов;

- в анализе и синтезе опознанных фрагментов в единый образ предмета;

- в словесном обозначении объектов при попытках их категоризации.

В период школьного обучения осязательный процесс развивается, различия между глухими и слышащими сглаживаются, но не исчезают и в более старшем возрасте, так, например, слышащие девятиклассники правильно распознавали наощупь 75% объектов, а их глухие сверстники – 45% [13; с. 38]. Сурдопсихологи отмечают, что динамика развития зрительного восприятия у глухих опережает развитие осязания, так как осязательный процесс более сложный по своей психологической структуре, нежели зрительный.

Статические ощущения

Статические ощущения возникают при изменении положения тела человека в пространстве, при переходе от покоя к движению и наоборот. Рецепторный орган статического анализатора – вестибулярный аппарат. Статические ощущения обеспечивают функцию равновесия, а также правильную оценку углов поворота при движении. Нарушениями вестибулярного аппарата страдают до 70% глухих по данным Ф. Ф. Заседателева [77; с. 70]. У глухих компенсаторную роль при обеспечении равновесия играет зрительное восприятие и потому походка глухих с открытыми глазами мало отличается от походки слышащих. Однако при ходьбе вслепую картина резко меняется: расстройство походки наблюдается у 43% глухих. Все-таки следует отметить, что из-за нарушения равновесия походка глухих несколько более тяжелая и шаркающая (как отмечал В. И. Флери, это не походка, а «поступь»). Причина заключается не только и не столько в отсутствии слухового контроля, сколько в том, что для большей устойчивости глухие сканируют поверхность подошвами ног.

Кинестетические ощущения

Кинестетические ощущения регистрируют степень натяжения мышц, связок и сухожилий при движении человека в пространстве. Благодаря данному виду ощущений человек различает направление

своих движений, их силу, скорость, размах, контролирует степень мышечного усилия. Особенно значительна роль кинестетических ощущений при усвоении глухими навыков произношения. Ведь именно эти ощущения, получаемые от собственных артикуляционных движений, являются у глухого ведущей физиологической опорой в создании образа слова, а также средством самоконтроля за произношением.

У слышащих людей качество движений контролируется не только кинестетическими ощущениями, но и во многом слухом. При потере слуха кинестетические ощущения лишаются дополнительной помощи слухового контроля; отсюда движения глухих по плавности, ритмичности, координированности отстают от нормы, страдает мелкая моторика рук. Есть и вторая, не менее важная причина отставания в формировании отмеченных качеств физических движений. Имеется в виду недостаточность их речевой регуляции. В норме мать с младенчества регулирует качество движений ребенка, уточняет, поправляет, инструктирует, как надо выполнять то или иное движение. Глухой же ребенок практически лишен этого важнейшего средства коррекции физического развития. Кинестетические ощущения у глухих детей стихийно развиваются недостаточно, их нужно формировать целенаправленно на уроках предметно-практического обучения, труда и адаптивной физкультуры, фонетической ритмики, тренировать на индивидуальных занятиях по обучению произношению.

Вопросы и задания

1. Так кто же прав? Тот, кто утверждает, что глухота вызывает к жизни сверхкомпенсацию в действии сохранных анализаторов и процессов, или тот, кто утверждает, что глухота, наоборот, – угнетает их?
2. Раскройте значение положения о том, что «зрительное восприятие глухих детализованно, но слабокатегориально».
3. Вскройте и сравните причины нарушений статических и кинестетических ощущений и восприятия.
4. Изложите гипотезу о причине сверхкомпенсаторного развития вибрационных ощущений у глухих детей.
5. Чем отличается качество процесса осязания у глухих от качества осязания у слышащих?

§ 6.4. Особенности личностного развития

Глухонемота человека оказывается неизмеримо большим несчастьем, чем слепота, потому что она изолирует его от общения с людьми... отрывает от социального опыта, выключает из общей связи. Глухонемота – недостаток социальный по преимуществу
Л. С. Выготский [19; с. 119]

Развитие личности глухого учащегося осуществляется в депривационных условиях, психологическим генезисом которых является в скрытом или явном виде труднодоступность социальных контактов. К депривационным условиям развития личности глухого отнесем следующие:

- *речевая депривация*: низкий уровень владения речью ограничивает возможность словесно-понятийных обобщений социально-культурных реалий, собственных чувств и представлений;

- *коммуникативная депривация*: ограниченность и трудность социального общения, низкое герменевтическое (*hermeneutikós* – наука о понимании) качество непосредственных социальных контактов – все это приводит к ограниченности социального опыта, к тому, что многомерность этого опыта, фонд прочувствованного, пережитого, продуманного сужены;

- *информационно-культурная депривация*: ограниченность источников, «агентов» культурного влияния – малый объем читаемой (и понимаемой) художественной, историко-биографической литературы, газетной и журнальной продукции СМИ, практическая недоступность информации радиопередач, ряда театральных жанров;

- *эмоциональная депривация*: недоступность выразительных средств музыки и интонационной стороны речи собеседника;

- *социальная депривация*: обучение в закрытых школах-интернатах в отрыве от слышащих сверстников, в тесном и замкнутом мире себе подобных.

Интернат – сегрегированная территория жизни ребенка, отделенная от огромного и сложного мира стенами учебного заведения. Это условие еще более усугубляет проблемы социального развития личности неслышащего, препятствует приобретению достаточного уровня социализированности.

Природный личностный потенциал глухого ребенка, ввиду его сохранной органики, полноценен в отличие от умственно отсталых де-

тей; Л. С. Выготский подчеркивал, что «слепой и глухой способны ко всей палитре человеческого поведения, т.е. к активной жизни» [19; с. 104]. Мы должны говорить не о нарушении личности, а о личностном своеобразии глухого, порожденном указанными депривационными условиями развития.

Нравственное развитие. Как отмечал еще в 1835 г. основатель русской сурдопедагогики В. И. Флери, «с точки зрения нравственных склонностей глухонемой не хуже и не лучше прочих людей» [цит. по 6; с. 290]. Однако сложные нравственные понятия и чувства осваиваются неслышащими учащимися несколько позже, чем слышащими и требуют длительного целенаправленного формирования.

Недостаточно высок уровень достигаемой глухими учащимися *социализированности*. По данным американских ученых [Долл Е., 1965; Майкблест Х. Р., 1960] по шкале социальной зрелости глухие учащиеся отстают от слышащих сверстников: до 15 лет разрыв составляет 10%, в 15 лет – 18%, в 17 лет – 20%, в 19 лет – 24 % [13; с. 132].

Личностные качества. Исследования личностных характеристик глухих, активно проводимые в основном зарубежными сурдопсихологами, дают крайне противоречивую картину. Как отмечает профессор Х. Лайн [США, 1992], «характеристики... зачастую противоречат друг другу. Например, глухие – «покорные» и «агрессивные», «подозрительные» и в то же время «доверчивые», «застенчивые» [цит. по 8; с. 263]. Ясно одно: если и отмечены недоверие к миру, агрессивность, эгоцентризм, импульсивность, ригидность – это, по Т. Г. Богдановой, особые типы копинг-стратегий приспособления к трудному для глухих миру слышащих, это здоровая, а не психопатологическая реакция [13; с. 85].

Эмоциональная сфера. Эмоции – психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций. В жизнедеятельности глухого, так же как и у слышащего, они выполняют экспрессивно-коммуникативную, оценочно-регулятивную и мотивирующе-побудительную функции. Глухой способен к управлению своими эмоциями в соответствии с обстоятельствами, а также к полноценному эмоциональному общению, сопереживанию и овладению высшими чувствами. Своеобразие эмоциональной сферы состоит, в основном, в замедленном, по сравнению с нормой, темпе развития высших чувств, в трудностях углубленной и тонкой дифференциации эмоциональных оценок. Кроме того, для большинства плохоговорящих глухих характерна коммуникативная тревожность и состояние фрустрации в ситуациях общения со слышащими. Невоз-

возможность внятно выразить себя, понять других приводит к невротическим реакциям и расстройствам, число которых по данным американских сурдопсихологов у глухих в два раза выше, чем у слышащих [13; с. 83].

Самосознание. Ядерными компонентами самосознания являются «концепция Я» и самооценка личности. Применительно к глухим «концепция Я» есть во многом производное от процесса самоидентификации, которая в свою очередь зависит от условий семейного воспитания (глухие родители – слышащие родители), от типа школы, где учился глухой.

Первый вариант: если глухой воспитывался глухими родителями, а школа, в которой он обучался, была билингвистической, то у него формируется ценностное отношение к своему сурдостатусу, он позитивно идентифицирует себя как член общества глухих. По наблюдениям всех лиц, контактирующих с такими глухими, они отличаются выраженным групповым сознанием, уровень их групповой солидарности чрезвычайно высок, что обеспечивает сплоченность их жизненной ниши – лингво-культурного сурдоменьшинства.

Второй вариант: если глухой воспитывается слышащими родителями, которые воспринимают его как инакого, инвалида, обучается в оральной школе, всем своим укладом ассимилирующей глухого ученика с обществом слышащих и говорящих, то самоидентификация осуществляется, как правило, драматично: он чурается глухих, переживает свой дефект, негативно оценивает свои жизненные перспективы.

Если говорить о самооценке глухих как оценке своего «реально-го Я», то исследователи, как отечественные, так и зарубежные, единодушно отмечают:

- тенденцию к ее завышенному и одновременно неустойчивому характеру;
- зависимость от мнения учителя;
- зависимость от типа школы (например, если глухой обучается в массовой школе, его самооценка заниженная);
- зависимость от условий семейного воспитания (при слышащих родителях самооценка ребенка, как правило, заниженная).

Обобщим особенности вторичных отклонений развития при нарушениях слуха в таблице 5.

Таблица 5

Сложная структура дефекта слуха

1	2	3
Компонент сложной структуры дефекта	Причина нарушения	Коррекция и прогноз развития
глухота – глубокое и стойкое нарушение слуха	<i>Первичный дефект</i> генетический, наследственный и болезнетворный факторы	лечение слухового анализатора, развитие остатков слуха, слухопротезирование
<i>Комплекс вторичных дефектов</i>		
Отсутствие самостоятельно сформированной словесной речи	Глухота	Словесная речь формируется искусственно в педагогически организованных условиях
Своеобразие мышления: диспропорции в типах мышления: длительное преобладание наглядно-действенного и наглядно-образного мышления над абстрактно-логическим.	Задержка и трудности в развитии словесной речи – носителя абстрактно-логического мышления. Влияние жестового языка.	По мере формирования словесной речи и умственного развития формируется и вплотную приближается к норме уровень абстрактно-логического мышления; оно становится ведущим типом мышления.
Своеобразие процессов восприятия: слабая категоризация воспринимаемых объектов, низкая поисковая активность. Исключением является вибрационное восприятие, развитое сверхкомпенсаторно	Слабый уровень абстрактно-логического мышления; низкий уровень словесной символизации вычленимого объекта; слабые навыки самоорганизации познавательной деятельности	В процессе формирования словесной речи и становления абстрактно-логического мышления, развития сенсорной сферы качество восприятия вплотную приближается к норме

Память: непрочное запоминание и неточное воспроизведение зрительных образов и словесной информации

Слабый уровень логической обработки информации; отсутствие слова как опоры для запоминания; низкий уровень понимания связной речи

В процессе формирования словесной речи и развития способов логической обработки информации качество мнемического процесса совершенствуется, но устойчивые отличия от слышащих остаются во всех возрастах

Внимание: истощаемое неустойчивое.

Моносенсорная основа восприятия, перенапряжение зрительного анализатора; сниженная произвольность деятельности и познавательной мотивации.

По мере овладения учебными действиями, развития произвольности и мотивации показатели внимания *улучшаются* но устойчивые отличия от слышащих остаются во всех возрастах.

Воображение: стереотипное, репродуктивное

Слабое развитие операции абстрагирования, внутреннего плана действий.

По мере развития абстрактного мышления, языковой способности, субъектности и формирования опыта творческой деятельности качество воображения *совершенствуется*.

Физическое развитие: снижены двигательные характеристики; нарушено равновесие и координация.

Отсутствует слуховой контроль; нарушен вестибулярный аппарат, многие глухие перенесли заболевания.

В процессе адаптивного развития двигательные характеристики имеют *положительную динамику*

Деятельность: снижена продуктивность и качество.

Слабое понимание инструкций, сниженное качество двигательных характеристик; нарушение операций планирования, моделирования и самоконтроля.

По мере формирования компонентов учебной и трудовой деятельности, развития словесной речи, физического воспитания качество деятельности *повышается*

Эмоциональная сфера: примитивность, недостаточная стабильность, повышенный стрессовый фон (коммуникативная тревожность).

Эмоциональная, информационная, культурная, социальная, коммуникативная депривация; переживание трудностей социальных контактов.

Профилактика и преодоление депривационных условий развития; целенаправленное эмоциональное воспитание повышают уровень эмоциональной культуры, в том числе эмоциональной саморегуляции *близко к норме*, развитие словесной речи *снижает* коммуникативную тревожность.

Личность: низкая социализированность.

Эмоциональная, информационная, культурная, социальная, коммуникативная депривация; интернатные (сегрегационные) условия жизнедеятельности.

Профилактика и преодоление депривационных условий, максимальная интеграция в социум на основе деятельностного подхода *повышают* уровень социализированности глухого.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте комплекс депривационных условий, в которых протекает личностное развитие глухих и слабослышащих.

2. Каким путем и в чем депривационные условия развития влияют на формирование эмоциональной сферы глухого?

3. Покажите механизм детерминации нравственного развития глухого учащегося дефектом слуха и сегрегационными условиями воспитания.

4. Почему Л. С. Выготский называл глухоту «социальным дефектом»?

5. Какая яркая сторона самосознания глухих «цементирует» современную сурдокультуру?

§ 7. СПЕЦИАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ: ЖЕСТОВАЯ РЕЧЬ, ДАКТИЛОЛОГИЯ

Наряду со звуковым языком всего человечества создана дактилология... и жестикуляторно-мимическая речь глухонемых. Процессы овладения и пользования этими культурными вспомогательными системами отличаются глубоким своеобразием.

Л. С. Выготский [19; с. 46]

В общении между собой люди, лишенные слуха, пользуются специальными визуальными средствами коммуникации: жестовой и дактильной речью.

Жестовая речь

Использование жестов в общении давно известно, прежде всего, слышащему большинству. По предположениям философов и историков языка жестовая форма общения (в виде указательных, соединительных, иллюстрирующих и т.д. жестов) возникла прежде, чем появился словесный язык. Еще в XVIII веке первые ранние материалисты рассматривали жестовый язык как праязык человечества (Э. Б. Кондильяк, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо). Уильям Стоку, известный лингвист, считал, что первые понятия первобытного человека были «ручными понятиями», он подчеркивал: «...Мы все, вероятно, во многом обязаны той эре, когда язык зародился в его жестовом состоянии» [цит. по 8; с. 46]. *Жестовая речь – это система кинетических пальцево-ручных знаков, непосредственно обозначающих реалии действительности: предметы, процессы, явления, свойства, чувства и эмоции, состояния.*

В современном словесном языке слышащего большинства жесты являются *параязыковым*, вспомогательным средством общения, выполняющим следующие функции:

- жесты интонирующие, подчеркивающие эмоции говорящего;
- информационно-бытовые жесты, выражающие вместо слов реалию (форму, ширину, место расположения предмета, направление движения, согласие-несогласие и т.д.);
- информационно-профессиональные жесты спортивных судей, дирижеров оркестров, регулировщиков транспорта, такелажников, военных во время оперативных действий, моряков, передающих флажками сообщения на другие суда;
- жесты как выразительное средство искусства пантомимы, драматические жесты-символы, выражающие настроения, чувства, состояния, общественные положения героя в театре «Кабуки», в индийских танцах;
- жестовые знаки – временные заместители словесного общения, например, у монахов-бенедиктинцев, практиковавших обет молчания, у подростков примитивных племен в период инициации, у австралийских племен во время охоты, у индейских племен, говорящих на десятках диалектов – в качестве межплеменного средства общения.

В любой из перечисленных функций параязыковые жесты не являются самостоятельными языковыми системами. И только у глухих жестовые знаки стали самостоятельным универсальным средством коммуникации.

Представление о лингвистической природе жестовой речи глухих, а также оценка ее роли в психосоциальном развитии глухого ребенка до сих пор являются остро дискуссионными вопросами.

Прежде всего, содержание дискуссии в отношении жестовой речи связано с оценкой *ее лингвистического статуса*. Первоначально, начиная еще со времен первых индивидуальных форм обучения глухих в XVI-XVII вв. вплоть до середины XX века преобладала тенденция недооценки статуса жестовой речи как полноценной языковой системы. Многие ученые, богословы и даже сурдопедагоги прошлого и нового времени разделяли и по сей день разделяют представление о ней как о недоязыке, в лучшем случае как о примитивном элементарном языке. Со времен раннего средневековья европейские ученые-богословы не признавали за мимикой права быть языком, считая и саму глухоту, и жестовую речь в купе с ней проклятием бога. Только тех глухих, которые владели словесной речью (единственным способом, с точки зрения церкви, позволяющим воспринять слово господне), богословы допускали к обряду конфирмации. Отрицательной точки зрения относительно полноценности жестовой речи придерживался в XIX веке и великий философ-идеалист Иммануил Кант, который считал, что знаки и жес-

ты, не будучи равноценной словесному языку системой, не могут служить основой умственного и нравственного развития глухого.

Основными же противниками полноценности лингвистического статуса жестовой речи были сами ученые-сурдопедагоги. Так, Иоганн Конрад Амман, один из родоначальников индивидуального обучения глухих, предтеча «оралистов» (1692), писал, что речь, «представленная знаками и жестами ... низменна и ограничена ... жалкое положение тех глухих индивидуумов, которые вынуждены употреблять подобные вещи» [цит. по 8; с. 383]. Неутомимыми запевалами отрицания полноценности жестовой речи были все «оралисты» (С. Гейнике, И. Фаттер, Ф. Вернер; в нашей стране А. Ф. Остроградский), которые считали, что язык жестов препятствует усвоению законов словесного языка, создает ложные аберрации в языковом сознании глухого ребенка, так как не является языком в подлинном смысле этого слова: он не имеет грамматики, обладает крайне ограниченной лексикой, крайне необычным порядком построения высказываний. Такую же позицию мы встречаем у авторов коммуникативно-деятельностных систем обучения языку (у С. А. Зыкова и Петера Янна). Недалеко ушли, как это ни парадоксально, адепты мимического метода (Ш. Делепе, Р. А. Сикар, И. Май), которые, признавая естественный жестовый язык глухих, считали все же его элементарным,

Знаменитые глухие

Николай Нилович Бурденко (1876-1946). Позднооглохший. Основоположник советской нейрохирургии.

Томас Алва Эдисон (1847-1931). Тугоухий. Автор 1000 изобретений, в т.ч. фонографа.

Олег Покровский. Глухой из семьи глухих. Знаменитый полиглот. Знает 14 языков. В 1992 г. выиграл международный конкурс полиглотов

всегда стремились его «усовершенствовать», «нормализовать» за счет искусственного введения методических знаков, подтягивая жестовую систему к законам «настоящего», т.е. словесного языка. Крайне вульгарным и жестким отражением традиции рассмотрения жестовой речи как недоязыка явилось высказывание И. В. Сталина в дискуссии по поводу вопросов языкознания: «...Значение так называемого языка жестов ввиду его крайней бедности и ограниченности – ничтожно. Это, собственно, не язык, и даже не суррогат языка, могущий так или иначе заменить звуковой язык, а вспомогательное средство с крайне ограниченными средствами... Язык жестов так же нельзя приравнять к звуковому языку, как нельзя приравнять первобытную деревянную мотыгу к современному гусеничному трактору с пятикорпусным плугом...»

[Сталин И.. Товарищам Д. Белкину и С. Фуреру. – Правда, 1950, 2 августа.].

Столь же издавна выдвигалась, хотя и не так агрессивно, альтернативная позиция по поводу лингвистической полноценности жестовой речи. Так, в XVIII-XIX вв. основатель мимического метода Ш. Делепе (1780) признавал, что мимико-жестикуляторная речь, несмотря на ее структурно-грамматическую неполноценность, все же обладает двумя важнейшими атрибутами языковой системы – она способна самостоятельно выполнять, во-первых, функцию номинации («чувственные знаки... являются знаками всех человеческих мыслей»), а во-вторых, функцию коммуникации: «если бы на свете существовал отдельно глухонемой народ, то у него как способ общения возник бы язык знаков и, быть может, еще более богатый, чем звуковой язык у слышащих» [цит. по 8; с. 391]. В конце XIX века немецкие сурдопедагоги И. Гейдзик и М. Шнейдер, встав в оппозицию к чистому устному методу, признавали, что жесты способны выполнять важную функцию языка – номинативную: «между знаками языка и знанием лежит слой движения, представленный жестами. Устно-речевое понятие следует давать глухому ребенку только тогда, когда впечатление апперцепции уже сконцентрировалось и выразилось в отчетливом и ясном жесте» [цит по 112; с. 82].

Русский философ А. Н. Радищев (1749-1802) в своих гносеологических размышлениях о возможных носителях процесса мышления соотносится с опытом Ш. Делепе и признает за жестовой речью глухого функцию полноценного носителя мышления: «Правда, что он может без него (языка – К. Г.) обойтись и вместо речи говорить телодвижениями...». Далее он все же утверждает, что по природе своей жестовая речь ниже, менее совершенна, чем устная: «Если бы другие наши чувства столь же удобны были на понимание речи, как ухо и глаз, то бы, конечно, можно было сделать азбуку обоняемую, вкушаемую, или осязаемую..., но речь обоняемая, речь вкушаемая и даже речь осязаемая не могут быть толико совершенны, как речь зримая, а паче того речь звучащая» [79; с. 387-388].

В XIX веке В. И. Флери, работая в границах доставшегося ему в наследство от его предшественника Жоффре мимического метода, впервые ввел обучение устной речи как обязательный учебный предмет (1859); тем не менее, он не переставал видеть в «пантомимном языке» языковую систему, «достойную почтения». «Было бы, по крайней мере, безрассудно, если не бесчеловечно, с самого начала отринуть и запретить глухонемому употребление его самопроизвольного языка, который

природа и понуждение нужды внушают ему, и который столь счастливо заменяет отнятые у него несчастным рождением органы слуха и слова» [цит. по 8; с. 442].

В начале XX века, оценивая сущность жестовой речи, Л. С. Выготский признавал ее лингвистическую полноценность: «Борьба устной речи с мимикой, несмотря на все добрые намерения педагогов, как правило, всегда оканчивается победой мимики..., потому что она есть *подлинная* [курсив – К. Г.] речь во всем богатстве ее функционального значения» и далее: «Мы должны использовать все возможности речевой деятельности глухонемого ребенка, не относясь свысока, пренебрежительно к мимике и не третируя ее как врага» [19; с. 301 и 303].

Впервые глубокие и специальные исследования жестовой речи глухих были проведены американским лингвистом Уильямом Стоку в 1960-х гг. Анализ методами структурной лингвистики показал, что жестовый язык имеет многоуровневую структуру регулятивных средств для выражения смыслов аналогично любому словесному языку. Этот научный «диагноз», видимо, положит конец эмпирическим спорам о лингвистическом статусе жестовой речи. Итак, согласно современным представлениям *жестовый язык глухих – это природосообразная невербальная языковая система, выступающая как универсальное (в пределах данного государства, данной нации), самостоятельное средство коммуникации*. Эта система, согласно структурной лингвистике, имеет ряд признаков, характерных для словесных языков. Так, с точки зрения психофизиологии (по нейропсихологическим данным, приводимым Г. Л. Зайцевой) это *левополушарная система*, т.е. управляется тем же левым полушарием мозга, что и словесный язык.

Однако этот взгляд справедливости ради пока следует признать дискуссионным. По данным немецкого сурдопедагога Армина Лёве, получены новые нейрофизиологические свидетельства того, что «модель управления, которая возникает при построении языковой системы на основе устной речи, вероятно, отличается от этой же модели у детей с нарушениями слуха, которые строят лингвистическую систему на основе визуальной информации, т.е. через жесты» [54; с. 69].

Далее, с точки зрения структурной организации жестовая речь имеет те же уровни, что и словесные языки: свой *лексический состав*, свою особую *грамматику* и *синтаксис*, определяющий порядок построения связных высказываний. Рассмотрим кратко эти уровни.




В лексический состав разговорного жестового языка входят более 4,5 тысяч жестов. Этого количества достаточно, чтобы обеспечить нужды неофициального и культурного общения глухих. В бытовом

общении глухие используют до 1500 жестов [см. словарь «Говорящие руки» Р. Н. Фрадкиной – 1480 жестов].

Жесты фиксируются в виде фотографий или рисунков и тематически систематизируются в словарях, учебных пособиях, видеозаписях, на компьютерных носителях. Для письменной записи жестов изобретены специальные условные знаки. Впервые в мире изобрел систему записи жестов французский сурдопедагог Огюст Бебиан в начале XIX века. В нашей стране письменные знаки жестов разработаны и опубликованы в учебном пособии Л. С. Димскис [27]. Приводим пример письменной записи жеста.

Таблица 6

Примеры записи жестов

Жест	Письменная запись жеста
Здравствуйте	ЛП  > <  †
Фамилия	Л  > Н + П  <  ↔
Имя	Л  <  Н + П  < †
Отчество	Л  > Н + П  <  →
Простите	Л  > Н + П  <  ↘
Повторите	Л  <  Н + П  <  <
Пожалуйста	Л П  <  ^ Н
Приятно	П  <  †
Очень	Л  <  Н + П  > ^  <
Спасибо	П  <  ^  ↓
Работа	П  <  <  †
Учиться	П  <  ^  ←
Завтра	П  > ^  <  <
Встречаться	Л П  <  ^ Н → • ←
До встречи	Л  >  † + П  <  ↓ Л П  <  ^ Н → • ←

В 1957 г. издан 4-х томный словарь И. Ф. Гейльмана «Специфические средства общения глухих» на 3 тысячи жестов; в 1995 г. – словарь «Жесты» на 472 жеста; в 2001 г. – словарь Р. Н. Фрадкиной «Говорящие руки» – 1480 жестов и словарь А. А. Игнатенко «Тематический словарь жестов» – 4300 жестов.

Жестовая лексика отличается своеобразными чертами, среди которых, вслед за Г. Л. Зайцевой, отметим следующие.

- В разговорном жестовом языке далеко не все реалии имеют собственное жестовое обозначение; в этом случае реалия обозначается опосредованно, сочетанием жестов или дактильным словом, например, слово «библиотека» обозначается сочетанием жестов «читать» и «дом»; слово «лёд» дактилируется.

- Весьма ограничено количество жестов, содержащих собственно понятийные обобщения (специальные жесты «мебель», «овощи», «фрукты», «посуда» и т.п. в жестовом языке отсутствуют). В таких случаях обобщающее понятие обозначается описательно, например, «мебель» – обозначается перечислением «кровать», «стол», «кресло» и жестом «разное».

- Нет и жестов, обозначающих высокоабстрактные понятия, например, «дифференциальное уравнение», «романтизм»; в этом случае они обозначаются дактильно.

- Как же обозначаются в жестовом языке имена собственные? Наиболее распространенные названия стран и городов имеют специальные жестовые обозначения. Если же страна или город малоизвестны, их названия дактилируются. Имена знакомых в узком кругу общения обозначаются жестами-кличками, например, Зеленин – жестом «зеленый», «Пáленный» – жестом «огонь» и т.п. Малоизвестные и официальные лица называются дактильно.

- Подавляющее большинство жестов предельно конкретны по своему значению; так, действия «стирать тряпкой» и «стирать резинкой» будут обозначаться, в отличие от слова «стирать», двумя разными жестами, точно так же разными жестами обозначаются действия «идет поезд» и «идет человек».

- С другой стороны, многие жесты синкретичны, иными словами, многозначны: один и тот же жест, скажем, «читать», обозначает семантическое гнездо близкородственных понятий: книга, читатель, чтение, читающий, ттец; одним жестом обозначаются понятия «ходить на лыжах», «лыжник», «лыжи».

Таким образом, мы видим, что жестовый язык имеет свою, пусть и достаточно специфическую, лексику; очевидно, что она ограничена в

своих номинативных возможностях, но достаточна, чтобы обеспечить бытовое и культурное общение глухих.

Своеобразие разговорного жестового языка кроется также в двух других уровнях: *грамматическом* и *синтаксическом*. Жесты, как непосредственные кинетические обозначения реалий, не имеют привычных для нас, носителей флективного языка, грамматических форм окончаний для указания рода, числа, падежа, спряжения, склонения и т.д. Значит ли это, что жестовый язык не способен выразить те значения и отношения, которые в словесном языке привычно для нас оформляются грамматически? Да, способен! Но другими способами.

Первый способ – *лексический*, через жест. Так, грамматическое значение множественности выражается жестом «много», значение времени соответственно жестами «сейчас», «будет», «вчера». Современные специалисты по структурной лингвистике выдвигают идею о том, что в жестовом языке есть грамматические значения, которые выражаются не лексически, а иным, вторым способом – *кинетическим*. Например, идея множественности выражается повторением жеста: жест «дерево» повторяется несколько раз, тем самым обозначая «деревья»; идея совершенного/несовершенного действия выражается темпом исполнения знака, например, «купить» – резкий однократный жест, «покупать» – медленный и повторяющийся жест. Есть и третий специфический способ выражения грамматического значения: *эмоционально-мимический*; так, идея степени сравнения качества, скажем, «вкуснейший», передается соответствующим выражением лица, сопровождающим жест «вкусно». Таким образом, в жестовом языке найдены своеобразные аналоги грамматических форм словесного языка [29; с. 48].

В жестовом языке есть и свой синтаксис, определяющий порядок слов в связанном высказывании; однако его закономерности заметно отличаются от синтаксиса словесного языка. Так, в жестовой фразе жестопределение стоит после определяемого жеста, обозначение количества также стоит после значимого жеста, например, ДЕВОЧКА МАЛЕНЬКИЙ КОРМИТЬ ЦЫПЛЯТА ЖЕЛТЫЙ ШЕСТЬ КЛЕВАТЬ. Вопросительное слово в жестовом предложении всегда стоит в конце конструкции, например, КАРАНДАШ КУПИТЬ СКОЛЬКО? Отсутствуют союзы, предлоги, например, «ШКАФ ЦВЕТЫ ОТКРЫТАЯ ДВЕРЦА ЗЕРКАЛО», что аналогично предложению «На шкафу с открытой дверцей и зеркалом стоят цветы» (примеры взяты из книги Г. Л. Зайцевой «Жестовая речь. Дактилология»).

Таким образом, согласно структурно-лингвистическим представлениям, жестовая речь обладает всеми необходимыми и достаточ-

ными признаками, позволяющими отнести ее к аналогу словесного языка: у нее есть регулятивные средства выражения смыслов лексического, грамматического и синтаксического характера.

В настоящее время в каждом национальном жестовом языке существуют два вида: разговорный и калькирующий.

Разговорная жестовая речь – это и есть та невербальная жестовая система общения между глухими, краткое описание которой мы дали выше. На сегодня в отечественной сурдопедагогике принято разговорный жестовый язык обозначать термином «русский жестовый язык» (РЖЯ), аналогично, скажем, в США это будет «American Sign Language» (ASL).

Калькирующая жестовая речь (КЖР) калькирует, копирует лексическую, грамматическую, синтаксическую структуру словесного языка и не является самостоятельной лингвистической системой (вот почему при ее обозначении не применяют термин «язык»). КЖР применяется при переводе со словесного языка и в этом случае жесты являются эквивалентами слов (а не реалий действительности), а если такого жеста не находится, то слово дактилируется. Имена собственные, предлоги, союзы дактилируются. Порядок слов в предложении в точности повторяет синтаксический порядок словесного языка. КЖР применяется в ситуации официального, делового общения, когда переводчик переводит устный доклад, сообщение, лекцию и т.п. Очевидно, что РЖЯ глухой ребенок усваивает спонтанно, в условиях жестового общения с глухими сверстниками и глухими взрослыми, а КЖР усваивается глухим учащимся по мере усвоения словесной речи. Видимо потому, что КЖР весьма далеко отстоит по своей внутренней структуре от разговорного жестового языка, глухие в общении между собой КЖР не пользуются. Сама же разборчивость КЖР для глухих невелика. По данным Г. Л. Зайцевой у глухих уровень понимания РЖЯ достигает 90%, а КЖР – не превышает 46% [32].

Учитывая тот факт, что национальные жестовые языки значительно отличаются друг от друга, для общения глухих на международных встречах используются искусственно созданные (по типу эсперанто) международные жестовые языки, существующие в двух вариантах. Первый вариант – жестовый язык *жестуно*. По сути дела это словник из 1500 жестов, в жестуно нет грамматики и синтаксиса, порядок жестов в предложении выступающие выстраивают в соответствии со своим национальным жестовым языком, что затрудняет общение. Второй вариант – оперативно и спонтанно сложившийся *международный язык общения*, в котором есть лексика, т.е. жесты, заимствованные из жес-

туно, и грамматика, основанная на морфологических и синтаксических универсалиях, характерных для большинства жестовых языков мира [32; с. 12].

Мы обсудили лингвистический статус жестового языка. Вторым, не менее важным направлением дискуссии вокруг жестовой речи является неоднозначная оценка роли жестовой речи в психосоциальном развитии глухого ребенка.

Согласно традиционной точке зрения жестовая речь имеет крайне негативное влияние на психосоциальное развитие глухого ребенка, а именно: конкурируя со словесной речью, она тормозит, сводит к нулю потребность в овладении словом, блокируя тем самым процесс речевого развития, а, значит, умственного и личностного. «Жест – это смерть для словесной речи» (Сюзанна Шмид-Джиованнини – современный швейцарский сурдопедагог), «лиса в курятнике» (И. Гейдзик, немецкий сурдопедагог, XIX век) – таков образный приговор, вынесенный представителями всех вариантов чистого устного метода.

Кроме этого в ход идет и второй аргумент: вследствие примитивности жестовой речи необученный глухой в своем умственном и социальном развитии оказывается не выше животного. Так, в XVIII веке упомянутый выше Амман писал: «Какая глупость в глухонемых, как мало они отличаются от животных... с того времени, как я начинаю обучать подражать речи, я создаю ум глухонемого, так как до обучения он представляет собой «*tabula rasa*» [цит. по 8; с. 383].

Его современник французский философ ранний материалист Ж. Ламетри в «Трактате о душе» в XVIII веке сравнивал умственные способности необученных глухих с обезьяной и был уверен, что только звуки и идеи «бросают в него (глухого – К. Г.) ... первые семена разума и сознания» [там же, с. 385].

Рудольф Линднер в 1910 г. в работе «Сравнительное исследование глухонемых, слышащих и умственно отсталых детей» пришел к подтверждению старинного предубеждения: глухой ребенок, лишенный речи, не поднимается сколько-нибудь значительно над уровнем человекоподобных обезьян.

По мере накопления научных наблюдений и данных об особенностях развития и достижениях глухих, в XX веке стала вызревать и получает в настоящее время все большее признание вторая точка зрения, которая заключается в положительной оценке роли жестовой речи в психосоциальном развитии глухого ребенка. Наиболее ярко польза жестовой компетенции отмечается, прежде всего, в *социальном развитии* глухого ребенка. Жестовая речь есть наиболее комфортный приро-

досообразный способ коммуникации для глухого, обеспечивающий общение, а, значит, создающий возможность подлинной коллективной жизни ребенка, что является обязательным условием развития социальных качеств личности. Данную позицию вопреки господствовавшему практически два столетия за рубежом и в нашей стране чистому устному методу «выковывали» и сурдопедагоги, и представители общества глухих. Так, в Европе допускали жесты Л. Грасхофф (1821), И. Гейдзик (1891), М. Шнейдер (1912), С. Прильвитц (1982). Петер Янн (сторонник чистого устного метода) в 2003 г. писал: «Процессы воспитательного воздействия и управления, которые для слышащего ребенка осуществляются уже в раннем возрасте с помощью словесных средств, у ребенка с нарушением слуха могут быть реализованы невербальным путем, с помощью мимики и жестов» [112; с. 41].

Истоки позиции в пользу жестов мы находим и у русских сурдопедагогов П. Д. Енько и Н. М. Лаговского. Так, будучи ортодоксами чистого устного метода, они все же признавали социализирующую роль жестовой речи. В 1901 г. П. Д. Енько, директор Петербургского училища для глухих, писал: «Жестикуляцию, мимику безусловную, естественную, употребляемую учениками при общении друг с другом подавлять и искоренять даже вредно, принимая возможность благотворного в смысле развития влияния старших учеников на младших, которые еще не умеют говорить». Н. М. Лаговский, видный организатор образования глухих в первые годы Советской власти, писал: «Как бы бедна ни была мимика по своей форме и содержанию, как бы недостаточна она являлась для взаимного понимания, тем не менее она доставляет глухонемым огромные выгоды. Она вырывает глухонемого из его изолированного положения» [цит по 8; с. 455].

Л. С. Выготский, выступая против чистого устного метода на II съезде СПОН в 1924 г., подчеркивал: «Педагогика не может закрывать глаза на то, что, изгоняя мимику из пределов дозволенного речевого общения глухонемых детей, она тем самым вычеркивает из своего круга огромную часть коллективной жизни и деятельности глухонемого ребенка...». Кроме того, он рассматривал жест и речь как системы, не конкурирующие друг с другом, и призывал к их «комплексированию» в процессе обучения глухих [19; с. 305]. В 1938 г. на Всероссийском совещании сурдопедагогов «лед тронулся»: сурдопедагогическая общественность выступила против господства чистого устного метода и в постановлении совещания предложила использовать жестовую и тактильную речь как вспомогательные формы речи. Однако на практике эти предложения не получили какого-нибудь реального воплощения. В

школах страны продолжали обучать по системе чистого устного метода. Публикация в 1950 г. указанного выше отрицательного мнения Сталина о жестовой речи в дискуссии по вопросам языкознания окончательно предала забвению идеи «комплексирования». В начале 60-х гг. XX в. с введением в школы для глухих коммуникативно-деятельностной системы отношение к жестовой речи не изменилось: она и в этой системе была и остается до сих пор табуированной формой речи.

Иное по сравнению с сурдопедагогикой отношение к роли жестовой речи в психосоциальном развитии глухого ребенка выкристаллизовалось в отечественной сурдопсихологии. В исследованиях 80-90-х и далее годов была доказана несомненная социализирующая роль жестовой компетентности: дети глухих родителей, с раннего возраста владеющие жестами и находящиеся в режиме свободной и активной жестовой бытовой коммуникации, далее в школе демонстрируют более высокий уровень социальной зрелости, занимают в детском коллективе высокие социометрические статусы, более активны в общении, т.е. в коллективной детской жизни (Ю. А. Герасименко, Т. Г. Богданова, Г. А. Карпова, Н. В. Мазурова).

Следующий аргумент в пользу жестовой речи связан с активизирующей ролью жеста в *умственном развитии* глухого ребенка. Еще В. И. Флери призывал родителей «охотно и старательно предаться употреблению сего первоначального языка, посредством которого ум молодого несчастливца может распускаться и расти» [цит. по 8; с. 91].

Л. С. Выготский в 1930-х гг. требовал «переоценить традиционное (отрицательное – К. Г.) теоретическое и практическое отношение... в первую очередь к мимике...», подходить к «мимике как к единственному языку, с помощью которого глухонемой ребенок может усвоить ряд положений, мыслей, сведений, без которых содержание его общественно-политического воспитания было бы абсолютно мертво и безжизненно» [19; с. 301].

Опытами А. И. Дьячкова в 1950-х гг. было доказано, что 7-8-летние глухие дети, владеющие жестовыми обозначениями форм предметов, в 2-3 раза точнее опознавали эти формы, нежели дети, не владевшие соответствующими жестами [77; с. 45]. Эти опыты доказывают стимулирующее, поддерживающее действие жестовых обозначений в процессах восприятия глухих детей. В 2006 г. Т. В. Николаева, исследуя индивидуальные особенности психофизического развития глухих детей третьего года жизни, установила опережающий темп физического

и познавательного развития детей глухих родителей по сравнению с детьми слышащих родителей [61].

Такая же оценка роли жестов в интеллектуальном развитии глухих становится признанной и за рубежом. Так, немецкие сурдопедагоги Х. Крейе (1973), С. Прильвитц (1982) считают необходимым «для оптимального умственного развития глухого ребенка поддерживать коммуникацию с помощью жестов уже с самого раннего возраста» [цит. по 112; с. 83].

За рубежом вслед за исследованиями Luterman D., Ross M., Gal-laway C., Lewis S., Mooges D. становится признанной точка зрения, что глухие дети глухих родителей опережают глухих детей слышащих родителей в физическом и познавательном развитии, что косвенно подтверждает позитивное развивающее влияние жестовой речи.

Известны современные исследования IQ глухих детей глухих родителей (которые с раннего детства владели развитой жестовой речью) в сравнении с глухими детьми слышащих родителей (пользовавшихся лишь примитивными «семейными» жестовыми знаками). М. Вернон (1969) установил, что средний IQ первых детей достигал величины 114, тогда как у вторых он колебался между 89 и 96 [54; с. 64].

Мощную позитивную поддержку жестовая речь получает со стороны социокультурной концепции глухоты, сформировавшейся методологически в 70-80-х гг. XX в. Во многом благодаря активным выступлениям общества глухих данная концепция (см. § 8.) становится официально одобряемой в странах Европы и США. Она, опираясь на признание положительной регулятивной роли жестов в психосоциальном развитии глухого и признавая жестовую речь как самостоятельную полноценную языковую систему, декларировала социальное право и дидактическую необходимость применения жестовой речи в обучении и воспитании глухих. На ее основе в странах Северной Европы, а затем и в других странах начала активно внедряться принципиально новая система «билингвизм», согласно которой разговорная жестовая речь как природосообразный язык глухих получила дидактический статус, равнозначный словесной речи (в так называемых школах «бай-бай»). Из США в Европу произошла активная экспансия системы тотальной коммуникации (школы ТК), частично сходной с билингвистической идеологией. Наша страна с 1990-х гг. в экспериментальном порядке присоединилась к указанной мировой тенденции: в Москве по инициативе Г. Л. Зайцевой действует экспериментальная билингвистическая гимназия. Можно ли говорить о победе идеологии билингвизма или ТК? Ни в коем случае. Во всем мире школы «бай-бай» и ТК альтерна-

тивно сосуществуют наряду с оральными школами (чистого устного метода) и окончательная точка в дискуссии о дидактической и социализирующей роли жестов еще не поставлена. Требуются новые, более глубокие и объективные психологические и дидактические исследования, проведение мониторинга результатов работы школ, проведения объективных кросскультурных контрольных.

Дактильная речь

Термины «дактильная речь» и «дактилология» (от греч. *dactilos* – палец, *logos* – слово) являются синонимами, которыми обозначают систему пальцевых обозначений букв (см. рисунок 2). Дактильные алфавиты известны с древних времен. Причины их появления увязываются не с нуждами глухих людей в визуальном средстве коммуникации, а с нуждами слышащего большинства. Пальцевый алфавит использовался в быту как секретный язык, а монашескими орденами (бенедиктинцами и траппистами), практиковавшими обет молчания, как пальцевый заместитель устной речи. В VIII веке Беда Достопочтенный, англосаксонский летописец и монах в одном из своих трудов приводит образцы римских монет с пальцевыми изображениями цифр-номиналов; пальцевые буквы встречаются в латинской библии X века. В средневековой Европе неоднократно выходят книги, в которых приводятся различные варианты ручных алфавитов (Джованни Баттиста делла Порта – 1563; Косьма Росцелиус – 1579; Мельхиор де Вебра [вариант написания: де Йебра] – 1593). Только с XVI века ручной алфавит стал применяться в целях обучения глухих испанским монахом Педро Понсе де Леоном (1508-1584); далее в XVII веке – Хуаном Пабло Боннетом. В XVIII веке испанец Якоб Родригес Перейра (1705-1765) впервые назвал ручную азбуку дактилологией.

Принципом создания пальцевых букв-дактилем в большинстве национальных дактильных алфавитов (а таких на сегодня насчитывается 43, используемых в 59 государствах) является *ориентация на очертания букв*; только малая часть букв обозначена условными конфигурациями. Так, в русском дактильном алфавите 14 дактилем похожи на свои буквенные аналоги, например, «О», 9 дактилем приблизительно похожи, например, «К», и только 8 дактилем – условные знаки, например, «Я» (см. рис. 2). Существуют и иные техники дактилирования. Так, в Англии, Австралии, Южной Африке и др. используется *двуручный* алфавит. Для слепоглухих в ряде случаев используется *точечный* алфавит, в котором, например, буква «А» обозначается точкой на кончике большого пальца, буква «В» – точкой у основания большого паль-

ца и т.д. Чаще же всего в общении со слепоглухими применяется *контактная* дактилология, суть которой заключается в том, что собеседник дактилирует слова в согнутую «ковшиком» ладонь слепоглухого.

В России дактильный алфавит, изображенный глухим художником Николаем Ивашенцовым, был впервые опубликован в 1821 г. в «Журнале Императорского человеколюбивого общества» в статье «Ручная азбука глухонемых». Современный вариант русского дактильного алфавита несколько отличается от его исторического предшественника, в связи, во-первых, с тем, что исчез ряд букв дореволюционного русского письма (буквы ять, ферт, і); во-вторых, несколько изменился графический рисунок некоторых дактилем. Приводим образец современного русского дактильного алфавита на рисунке 2 [32].

С точки зрения лингвистики дактильная речь есть пальцевое воплощение письменной речи, поэтому-то она исторически сложилась на орфографической основе. В процессе общения дактильная речь часто представлена в свернутом виде: говорящий обозначает только начало слова, например, В – вторник, К – каникулы и т.п.

С точки зрения психофизиологии дактильная речь есть система пальцевых кинестезий, теснейшим образом связанная с артикуляционными кинестезиями.

При помощи электроаппаратуры, регистрирующей электрические потенциалы мышц языка, губ, пальцев, установлено, что при устно-дактильном проговаривании наблюдается «содружественный охват возбуждением мышц, связанных с работой артикуляционного аппарата и мышц руки» [77; с. 251]. По мере формирования произносительной стороны речи артикуляционные кинестезии приобретают ведущую роль, а пальцевые кинестезии включаются вслед за ними как вспомогательные. Дактилирование сохраняет свою поддерживающую, уточняющую облик слова роль очень длительное время, практически пожизненно.

Отметим основные *валеологические* (сохраняющие здоровье) правила техники дактилирования, осуществляемого сурдопедагогом:

- оно должно быть плавным, а не резко побуквенным,
- с четким положением руки на уровне груди,
- с правильными и четкими по конфигурации дактилемами,
- не слишком удаленным от глаз собеседника, т.е. около 2-2,5 м,
- без дополнительных движений самой руки по горизонтали и по вертикали,
- нежелательно дактилировать при ходьбе и вполоборота к собеседнику.

 А	 Б	 В	 Г	 Д	 Е	 Ж
 З	 И	 Й	 К	 Л	 М	 Н
 О	 П	 Р	 С	 Т	 У	 Ф
 Х	 Ц	 Ч	 Ш	 Щ	 Ъ	 Ы
	 Ь	 Э	 Ю	 Я		

Рис. 2. Русский дактильный алфавит

Взятая на вооружение сурдопедагогами, дактильная речь сразу оказалась в эпицентре дискуссий о целесообразности ее применения, о времени ее применения, о ее месте в различных системах обучения глухих. Охарактеризуем основные стержневые направления дискуссии.

Итак, противники применения дактильной речи выдвигают следующие аргументы.

- Дактильная речь препятствует переключению коммуникации глухого на устную речь. Немецкий сурдопедагог Дж. Линднер утверждает: «...Если однажды использовалась дактилология, то уже нелегко от нее отказаться. Ибо, в то время как словесная речь еще только развивается как средство общения, дактилология уже служит средством, которым привыкли легко пользоваться, она «всегда под рукой. Необхо-

димо сформировать достаточную мотивацию, чтобы повлиять на переключение в коммуникации на словесную речь» [54; с. 68].

- Нарушена синхронизация речевой и дактильной моторики. Российский ученый-сурдопедагог Э. И. Леонгард считает, что дактилирование, во-первых, затрудняет слитное произношение, делает его скандированным; во-вторых, сначала снижает естественный темп речи, а в конце обучения, наоборот, значительно обгоняет последний, провоцируя смазанное, невнятное произношение.

- Дактильная речь не есть общепринятое слышащим обществом средство общения и потому она является одним из барьеров для глухого на пути к слышащему большинству.

Сторонники применения дактильной речи (С. А. Зыков и его последователи) выдвигают свои аргументы, не менее весомые.

- Признавая некоторое тормозящее воздействие дактилирования на качество устной речи на первоначальном этапе обучения, следует все же применять дактильную форму речи, так как она дает неизмеримо большие дидактические преимущества при обучении глухих словесной речи. Дактильная речь природосообразна, потому что основана на доступных глухому визуальных и кинестетических ощущениях. Она легко и очень быстро усваивается, а потому позволяет вводить программные слова независимо от произносительных возможностей глухих и от сложности звукобуквенного состава слова, тем самым не затягивается на долгие годы изучение общеобразовательной программы.

- Дактилирование делает образ слова устойчивым, стабильным, помогает понять его морфологическое строение.

Таким образом, согласно второй точке зрения дактильная речь – это важное и эффективное дидактическое средство достижения подлинной цели обучения глухого – формирования словесной речи.

Вопросы и задания

1. Каков лингвистический статус жестового языка согласно современным научным представлениям?

2. Что обозначает жест? А что обозначает дактилема?

3. Есть ли грамматика в жестовой речи? Каковы способы выражения грамматических значений в жестовой речи?

4. Охарактеризуйте лингвистический статус дактилологии.

5. В чем суть непрекращающейся дискуссии относительно влияния дактильной речи на речевую мотивацию и само качество устной речи?

6. Раскройте разные точки зрения относительно влияния жестовой речи на усвоение словесной речи; на психосоциальное развитие глухого ребенка.

§ 8. СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ГЛУХОТЫ

В настоящее время речь идет о том, чтобы пробиться из биологического плена психологии в область исторической, человеческой психологии.

Л. С. Выготский [19; с. 236]

XX и XXI вв. характеризуются активным нарастанием процессов глобализации экономического, производственного, культурного, коммуникативного порядка. Они во весь рост поставили мировое сообщество перед проблемой выработки оптимальных концепций взаимодействия разных культур. Одной из первоначальных концепций межкультурного взаимодействия была идея конвергенции и синтеза разных общностей, опирающаяся на позиции универсализма. Универсализм был положен в основу Всеобщей декларации прав человека, принятой ООН в 1948 г. Суть универсализма состоит в признании того, что существуют общечеловеческие «универсальные» ценности, имеющие всеобщую применимость, а суть мирового порядка заключается в идее равенства, понимаемого как право каждого человека быть «как все». Начиная с 70-80-х гг. XX в. этой концепции «плавильного котла», стирания инаковости активно противостоит концепция плюрализма называемая по-разному: мультикультурная модель, поликультурная модель, идея диверсификации общества, концепция толерантности. Она отвергает подавление «малого мира», игнорирование социокультурной многоликости и построена на совершенно ином понимании современного общества. Общество рассматривается не как унитарная целостность, а как объединение рядоположенных микросоциумов в рамках макросоциума. Микросоциумы выделяются на основании разнообразных признаков: этнических, национальных, религиозных, половых, социальных, физических и умственных возможностей.

Данная концепция находит все большее признание, особенно в развитых странах, где особенно остро стоит проблема взаимодействия миграционных потоков. В статусы, уставы университетов, правительственных органов, больниц и предприятий, общественных организаций за рубежом включают принцип многокультурности, выраженный фразой: «Учреждение не дискриминирует на основе расы, религии, цвета, рода, половой ориентации, возраста, национальной или этнической принадлежности, языковых, физических и умственных различий» [28; с. 4].

В эпицентре дискуссионного противостояния данных альтернативных концепций находятся «инакие» члены общества – люди с ограниченными возможностями, в том числе лица с нарушениями слуха. Место глухих в современном мире, направления их образования и взаимоотношений со слышащим большинством определяются двумя концепциями: медико-биологической и социокультурной, которые являются специфицированными вариантами соответственно универсалистской и плюралистической концепций.

Медико-биологическая концепция глухоты

В основе этой концепции лежат идеи универсальности человеческого общества, которое должно быть целостным единством его членов, подчиняющихся единым стандартам, нормам, общеприменимым и общеразделяемым ценностям. С этих позиций инвалид есть лицо с отклонениями от нормы, которую воплощает здоровое большинство. Человек, обладающий физическим, сенсорным, интеллектуальным дефектом – это больной человек. Соответственно помощь глухому инвалиду состоит в устранении или снижении дефекта слуха, а также в специальном обучении глухого средству коммуникации, принятому в обществе слышащих – словесному языку ради приведения инвалида по слуху к норме. По сути подхода – это патологическая модель дефекта, которую, исходя из характера направленности воздействия на инвалида, еще называют моделью нормализации.

Положительные стороны медико-биологической модели глухоты

Данная модель дала миру и самим глухим очень много достижений в разных областях. Обзорно приведем их.

- Нейрофизиологические, генетические, психологические, аудиологические, лингвистические исследования структуры дефекта слуха и его влияния на психическое развитие неслышащего.

- Разработка слухотехнических средств и методов диагностики слуховой функции, в том числе ранней, внутриутробной, генной.

- Специальные медицинские технологии лечения слухового анализатора, оперативного вмешательства, в том числе протезирования, например, тимпанопластика.

- Изобретение и совершенствование технических средств коррекции нарушенного слуха, а именно: разработка слуховых аппаратов, изобретение кохлеарной имплантации.

- Компьютерные программы (видимая речь) для графической визуальной поддержки формирования устной речи. Например, амери-

канский «Палатометрический пространственный дисплей» – в ротовую полость вкладывается платиновая пластина с 96 электродами. При артикуляционных движениях органы касаются пластинок, информация от них поступает в компьютер. На экране – графическая схема движения речевых органов. Становятся видимыми невидимые движения речевых органов, которые и помогают глухому увидеть и исправить недостатки произношения. Японская фирма разработала еще более совершенный вариант: на экране проецируется идеальный профиль звука и каждая попытка ученика, графики громкости голоса, высоты голоса [30; с. 54].

- Специальные педагогические технологии обучения произношению и искусственного формирования словесной речи у детей с нарушениями слуха; технологии коррекции развития, профилактики отклонений в развитии, реабилитации, абилитации психических процессов в условиях слуховой депривации; расширение понятия «обучаемый ребенок» (слепоглухие, дети с комплексными дефектами).

- Технологии раннего вмешательства (early intervention), т.е. ранней коррекции нарушенной слуховой функции.

Критика медико-биологической концепции

Самый серьезный аргумент, приводимый противниками данной концепции (если оставить в стороне эмоциональные контрвсплески «ястребов» от социокультурной концепции), это то, что общество, подтягивая к себе, своим стандартам инвалидов, устраняется или вяло решает проблему создания условий для их самостоятельной и независимой жизнедеятельности. Примером вялой заботы общества о создании адекватной среды проживания в отношении глухих может служить, к сожалению, наша страна. В отличие от развитых стран, наши глухие не имеют своего телевизионного канала, своих специализированных техникумов и профессиональных училищ, своих кинотеатров; в транспорте отсутствует «бегущая строка», объявляющая остановки, нет ее в постоянном варианте и на массовом телевидении; жестовый язык не имеет статус государственного.

Второй аргумент против медико-биологического подхода к глухому как ненормальному, больному человеку – тот факт, что именно признание глухоты как дефекта развития стал «научной» основой политики принудительной ассимиляции и как крайний вариант – геноцида «инаких», в том числе глухих.

Так, в первой половине XX в. законами 30 штатов США проводилась принудительная стерилизация аномальных лиц наряду с проститутками, моральными дегенератами [30; с. 57]. В нацистской Германии

в 1933 г. был издан указ о стерилизации всех «наследственных» инвалидов, включая глухих. Шпионы доносили обо всех, кто пытался скрыть наследственную глухоту. 15 тысяч глухих стали жертвами закона 1933 г. Примечательно, что руководители Берлинского общества глухих горячо поддержали этот указ, также как и пасторы, которые в официальном обращении к глухим верующим писали: «Если Вы страдаете наследственной глухотой, Вы получите вызов в суд, занимающийся наследственными болезнями... Власти хотят помочь Вам, освободить Вас от ответственности за передачу Вашей болезни будущим поколениям... Подумай о будущем своего народа и принеси эту жертву, о которой тебя просят...» [цит. по 8; с. 417].

Третий аспект критики заключается в том, что в рамках данной концепции осуществляется дискриминация прав глухих, т.е. игнорируется субкультура глухих, особенно в области образования. Глухих детей в школах-интернатах всем укладом словесного речевого режима и содержания образования подводят к убеждению, что они должны быть ассимилированы в общество слышащих, быть говорящими, как слышащее большинство; при этом не принимается во внимание набор адаптивных стратегий, вырабатываемых самими инвалидами, например, глухими (жестовый язык, создание сурдообщества), их опыт бытия в этом мире.

И, наконец, четвертый контраргумент против данной концепции заключается в «психологической дискриминации»: исследования психологов, особенно в части личностных характеристик глухих детей оцениваются неубедительными, противоречивыми. Американский профессор Лэйн считает, что в описаниях личности глухих присутствует патерналистский, колониальный стереотип, так описывают жителей Африки. Все характеристики противоречивы. Глухие «покорные» и «агрессивные», «подозрительные» и «доверчивые», «импульсивные» и «ригидные» и т.д.

Социокультурная модель глухоты

В соответствии с изменениями, произошедшими во второй половине XX века в общественном менталитете в сторону демократизации и гуманизации, ценностного отношения к личности и ее своеобразию современное общество больше не рассматривает себя как унитарную целостность. Интеграционные межкультурные процессы и глобализация диалектически сочетаются с тенденциями локализации, автономизации. Общество становится все более диверсифицированным. Повторим, что при социокультурном подходе общество рассматривается как совокупность микросоциумов (групп, общностей), которые

различаются по социальным, этническим, религиозным, сексуальным, национальным, профессиональным и другим признакам, в том числе по ограничениям здоровья. Эта идеология опирается на плюрализм культур, толерантность к особым интересам малых общностей, на признании доминирования личности и ее группы над государством.

С этой точки зрения глухие – это здоровые люди. Их отличие от слышащего большинства состоит не в нарушении здоровья, т.е. отклонении от нормы, а в культурном отличии, основанном на невербальной системе коммуникации – жестовом языке как духовной силе, формирующей особые стратегии поведения и выживания, а также субкультуру глухих, имеющую вековые традиции.

Психологическая основа социокультурной концепции очерчена высказыванием Л. С. Выготского: «Ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, ребенок, но иначе развитой» [19; с. 24].

В рамках социокультурной концепции распространена идея «средовой инвалидности»: не сам человек – инвалид, а его физическое и социальное окружение создает инвалидность. С этой точки зрения инвалидность – не биологический атрибут человека, а общественный конструкт, это проблема несовершенства окружающей среды, создающей барьеры для человека с физическими и психическими недостатками. Далее, в рамках данного подхода осуждается концепция ассимиляции, плавильного котла, которая совсем недавно была принята в Америке. В других зарубежных странах, где много иммигрантов, например, в Германии, начала успешно действовать *мультикультурная концепция*, детерминировавшая появление модели мультикультурного образования. Школа есть средство подготовки к успешной социализации, которая в свою очередь предполагает способность к самостоятельному выбору и развитию навыков вариативного социального поведения.

Применительно к глухим мультикультурная концепция педагогически воплощена в недавно оформившейся и получившей признание билингвистической системе обучения. Суть ее состоит в признании права глухого получать образование на словесно-жестовом двуязычии, права овладеть не только языком и культурой говорящего большинства, но жестовым языком и сурдокультурой. Выпускники школы «бай-бай» по зрелом размышлении сами выбирают свою социальную траекторию: ассимилируются с говорящим большинством или автономизируются в рамках сурдокультуры, выбирая сурдостатус и, что немало важно, ценностно относясь к нему.

Что положительного несет в себе социокультурная концепция?

В рамках данной концепции идет развитие и становление духовной культуры, традиций, общественных форм развития самосознания незлышащих, ведущих к положительному, ценностному отношению к сурдостатусу. К направлениям данного социопроцесса отнесем следующие.

- Нейропсихологические, психолингвистические и лингвистические исследования природы жестовой речи, создание системы письменной записи жестов, т.е. письменности жестовой речи [sign writing]; разработка словарей жестового языка.

- Создание видеофильмов – переводов на жестовые языки произведений мировой литературы, а также видеозаписи оригинальных произведений глухих на жестовом языке.

- Создание кафедр жестовой речи на дефектологических факультетах.

- Транскультурные исследования истории глухих. Оформление истории глухих в самостоятельную вузовскую дисциплину. С 1996 г. действует Московский клуб истории глухих. Есть международный клуб истории глухих. В 1997 году состоялся Первый международный симпозиум по истории глухих.

- Исследования и поддержка искусства глухих: литературного, театрального, живописного. Создана Европейская ассоциация культуры глухих «Сальвиа», действуют Международные фестивали культуры глухих с 1997 года. Проходят фестивали и конкурсы жестового пения.

- Оформление движения глухих художников, обобщающее опыт творчества незлышащих живописцев. В книге В. З. Базоева и В. А. Паленного «Человек из мира тишины» перечислены до сотни глухих художников прошлого и настоящего времени: граверов, живописцев, скульпторов.

- Адаптация мультимедийных средств современного общества к возможностям незлышащей аудитории: проведение в развитых странах новостных программ на телевидении с жестовым переводом, выпуск кинофильмов с жестовыми субтитрами, кабельного телевидения для глухих (США, Испания).

- Создание театров мимики и жеста в разных странах. В 1962 г. в Москве был создан первый в мире театр-студия мимики и жеста. При Государственном специализированном институте искусств действует учебный театр глухих; при Центре образования глухих в Москве действует независимая театральная труппа, входящая в Лигу инвалидов по

слуху. На сегодня практически в каждой развитой стране функционирует театр глухих.

- Спортивное движение незлышащих инвалидов – участников Всемирных игр глухих, которые в 2001 году были переименованы в Олимпиаду глухих. Глухие спортсмены отказались участвовать в параолимпийских играх на том основании, что незлышащие могут заниматься спортом без серьезных ограничений. В 1995 г. на Конгрессе Международного спортивного комитета глухих было принято решение о выходе из Международного Параолимпийского комитета и организации сурдоолимпиад.

- Активизация общественной жизни незлышащих, которая регулируется *Всемирной федерацией глухих*, образованной в 1951 году. На сегодня ее членами стали 123 национальных общества глухих, в том числе ВОГ – Всероссийское общество глухих, созданное в 1925 году.

Состоялось 14 Конгрессов глухих, на одном из которых установлен *Международный день глухих* – четвертое воскресенье сентября. В результате борьбы за свои права федерация глухих добилась, что в 1984 г. ЮНЕСКО приняла резолюцию: «... Жестовый язык должен быть признан как легитимная лингвистическая система и должен иметь тот же статус, что и другие лингвистические системы...». Парламенты многих государств признали государственный статус жестового языка, а в США пошли еще дальше – учащиеся могут выбирать жестовый язык как второй иностранный язык в массовых школах.

Знаменитые глухие

Людвиг ван Бетховен (1770-1827).

Оглох в 32 г. Великий немецкий композитор. 5 симфоний, Аппассионату написал, будучи глухим.

Берджих Сметана (1824-1884).

Оглох в 50 лет. Знаменитый чешский композитор. Будучи глухим, активно создавал свои произведения.

Эвелин Гленни. В 11 лет полностью оглохла. Англия. Знаменитая перкуссионистка (ударница), наша современница. Звезда шоубизнеса. Почетный доктор многих университетов.

Критика социокультурной концепции

Когда культурная идентичность игнорируется, а данное меньшинство находится в подчиненном положении по отношению к «большому брату», тогда формируется оппозиционное мышление и оппозиционное отношение к большинству. Именно этот психологический механизм лежит в основе вызревания в недрах социокультурной концепции «культы инакости». Ястребы от социокультурной концепции крайне резко осуждают патерна-

лизм здо-ровых слышащих людей. Любые виды помощи глухим они толкуют как узурпацию их прав. Так, например, американский профессор Харлан Лейн (кстати, хорошо слышащий) в своей книге «Маска доброжелательности, разрушающая сообщество глухих» пишет: «Идентификация, тестирование, институционализация и хирургическое вмешательство – это стадии возрастающей экспроприации тела глухого ребенка, «колонизация тела» в терминах Фуко» [цит. по 8; с. 266]. Крайним выражением социокультурной концепции является идея организации «страны глухих».

Однако далеко не все глухие согласны с крайним максимализмом адептов социокультурной концепции. Так, слепоглухой доктор психологических наук А. В. Суворов утверждает, что он не желает плыть в шлюпке инвалидной культуры. «Не опираясь на выстрадавшую человечеством мировую духовную культуру, инвалиды – да и кто угодно – способны лишь на безграмотный, беспомощный, бессвязный лепет. Или на «инвалидно-шовинистический», фашистский по сути дела бред» [97; с. 73].

Усилиями ястребов «провозглашенное от лица Разнообразия восстание против тотализирующего Единства вылилось в многообразие мелких деспотий» [56; с. 174].

Подводя итоги характеристик обеих концепций глухоты, следует сказать, что их альтернативное противопоставление неразумно и непродуктивно. Они дополняют друг друга, обогащая и сурдоменьшинство, и слышащее большинство духовными и техническими достижениями.

Вопросы и задания

1. В чем вклад в мировую культуру медико-биологической концепции глухоты?
2. В чем вклад в мировую культуру социо-культурной концепции глухоты?
3. В чем принципиальное различие медико-биологической концепции глухоты и социокультурной концепции глухоты? Можно ли утверждать, что они взаимоисключают друг друга?
4. Перечислите системы обучения языку глухих, в основе которых лежит медико-биологическая концепция глухоты.
5. Перечислите системы обучения языку глухих, в основе которых лежит социокультурная концепция глухоты.

§ 9. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОБЗОР СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В проблеме речи, как в фокусе, сходятся все частные проблемы развития глухонемого ребенка. Это есть поистине проблема проблем всей сурдопедагогики
Л. С. Выготский [19; с. 300]

Пожалуй, ни в одной из отраслей специальной педагогики мы не найдем такого остродискуссионного разнообразия методических систем обучения языку и подходов к образованию детей с отклонениями в развитии, как в сурдопедагогике. Причина этого – в крайней методологической сложности решения двух ведущих педагогических проблем обучения глухих: проблемы успешного формирования обходными путями словесных способов коммуникации и проблемы обеспечения глухих образованием на уровне государственных стандартов в условиях глубокой речевой депривации. Забегая вперед, отметим, что ни одна из предложенных выдающимися сурдопедагогами мира систем обучения языку и общеобразовательной подготовки интеллектуально сохранных глухих учащихся не дала пока полностью высокоэффективных результатов.

§ 9.1. Мимический метод

Основоположником мимического метода обучения глухих был французский аббат Шарль Мишель Делепе (1712-1789). Написание фамилии аббата [L'Érée] в русской традиции неустойчиво. Встречаются следующие написания: Эпе; де ль' Эпе; де Л'эпе; де л'Эпе; де Эппе.

В 1760 г. на свои средства он открывает школу для глухонемых, которая стала первой массовой формой обучения глухих. Он обучал глухих бесплатно, а самых бедных даже обеспечивал средствами к существованию.

Образ Ш. Делепе как филантропа подтверждает символический эпизод с Екатериной Великой. В 1780 она поручила передать денежный подарок аббату на нужды школы, но он отказался: «Я не принимаю денег» и попросил взамен прислать в его школу какого-нибудь русского глухонемого [9].

Методологической основой мимического метода были положения раннего материализма, представителями которого были современ-

ники Делепе известные французские просветители XVIII века Ф. Вольтер, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, Э. Кондильяк, Ж. О. Ламетри.

Первое важное положение, определившее педагогическую систему Делепе, касалось проблем гносеологии (познаваемости мира). Просветители рассматривали человека как часть природы, способного познавать мир при помощи органов чувств, ощущений. Глухой человек имеет сохранные зрительные и тактильные ощущения, которые замещают утраченный слух, следовательно он способен познавать мир, он обучаем. Аргументы в пользу познавательных возможностей глухого просветители черпали из хорошо известных им опытов успешного индивидуального обучения глухих такими учителями, как например, Я. Р. Перейра (о котором упоминал Д. Дидро в «Письме господину *** о глухих и немых, предназначенное для тех, кто слышат и говорят»), Амман (на которого ссылался Ж. Ламетри в трактате «Человек-машина»).

Второе положение раннего материалистического мировоззрения связано с принципом природосообразности. Поскольку человек – всего лишь часть природы, постольку все его общественные процессы, в том числе педагогические, должны детерминироваться принципом природосообразности, естественности. Следовательно, в процессе обучения глухих надо опираться на естественный для глухого способ общения и обучения – жестовую речь. Так, Э. Б. Кондильяк восхищался тем, что Делепе «трансформировал язык действия (жесты – прим К. Г.) в методическое мастерство для обучения своих учеников идеям любого рода» [8; с. 392].

Третье положение связано с пониманием просветителями роли воспитания в деле государственного и общественного строительства. Чтобы человек был полезным обществу, считали просветители, нужно его специально средствами школы развивать умственно и нравственно. Великая миссия, которой просветители наделяли школу, была перенесена и на глухого: впервые в истории сурдопедагогики Делепе поставил задачу не просто обучить глухого словесной речи, но дать ему образование и нравственное воспитание, аналогичное слышащим и достаточное для будущей самостоятельной трудовой жизни.

Методическая суть мимической системы состояла в следующем. Глухие обучались письменной форме словесной речи как наиболее природосообразной для человека, лишенного слуха. Учащиеся наблюдали предмет или его изображение, обозначали жестом и затем выучивали его письменное обозначение, т.е. слово. Как говорил последова-

тель Делепе Р. А. Сикар, «речь, направленная к глухонемому, обращена к его глазам» [цит. по 6; с. 45].

По сути это был переводной процесс: читая тексты, глухие переводили каждое слово на жестовый знак. Преподавание общеобразовательных предметов велось на жестовом языке. Сообщенный первоначально жестовым способом материал повторялся в процессе чтения письменных текстов. Делепе писал: «Возможно обучать глухонемых с помощью письменных знаков, всегда сопровождая чувственными знаками... знаками всех человеческих мыслей» [цит. по 8; с. 391]. Однако, аббат быстро заметил, что язык жестов не аналогичен словесному языку и весьма ограничен в процессе перевода на письменную речь и обратно прежде всего потому, что не имеет грамматических значений, а также не имеет в своей лексике жестов, обозначающих отвлеченные понятия. Для того и другого он изобрел так называемые «методические знаки», т.е. ручные знаки, указывающие на грамматическую форму слова (род, число, падеж и др.), а также указывающие на нужные по ходу обучения абстрактные понятия. Так, например, для обозначения слов среднего рода требовалось пальцами правой руки пересечь средний и указательный пальцы левой руки. Такие условные жесты-вставки загромождали жестовые фразы, нарушали природу жестовой речи, и глухие дети ими в неформальном общении не пользовались. Тот факт, что ни Делепе, ни его ученикам и последователям (Р. А. Сикару и др.) не удалось создать жестовый аналог звукового языка, было одной из важных причин, приведших к угасанию мимического метода. Как справедливо отмечал Л. С. Выготский, «хотя мимика и составляет первоначальный язык немого и основу французского метода, тем не менее, она должна быть отброшена, так как является языком бедным и ограниченным... до абстрактных понятий, до отвлеченных представлений она никогда не доходит» [19; с. 120]. Устной форме речи Ш. Делепе отводил вспомогательное место в процессе общения глухих со слышащими, полагая, что способом коммуникации может выступать письменная речь. Он обучал произношению, но только одаренных глухих. Ш. Делепе выступал против применения дактильной речи в своей системе. Методические взгляды изложены основоположником мимического метода в книгах «Обучение глухонемых посредством методических знаков» (1776) и «Истинный способ обучения глухонемых, подтвержденный опытом» (1784).

Краткий анализ мимического метода завершим обобщением его положительных сторон и ограничений.

Таблица 7

+	–
<p>1. Реализация принципа природосообразности: выбор визуальных средств обучения – жестовой и письменной речи.</p> <p>2. Жестовая речь рассматривалась как самостоятельная знаковая система.</p> <p>3. Обучение и официально признаваемое общение на жестовом языке позволяло глухим не отрываться от сурдокультуры и сурдообщества, что обеспечивало гармоническую социализацию глухого учащегося.</p> <p>4. Использование жестовой речи способствовало умственному и социальному развитию глухого. Именно это обстоятельство имел в виду Делепе, когда в письмах С. Гейнике, своему оппоненту, обвинял его в том, что опора только на устную речь «едва разгоняет мрак ума».</p>	<p>1. Ученики не получали наиболее оптимального способа коммуникации со слышащим большинством – устной формы речи – и потому не могли интегрироваться в слышащий социум.</p> <p>2. Попытка «усовершенствовать» жестовую речь за счет методических знаков нарушала природу жестового языка и не смогла сделать жестовый язык эквивалентом словесной речи.</p> <p>3. Уровень общеобразовательной подготовки был низким; он не соответствовал усложняющимся требованиям индустриального общества, так как на языке жестов нельзя было в полном объеме давать сложные наукоёмкие предметы.</p>

Мимический (или французский) метод был предтечей идее социокультурной концепции, ее первым педагогическим воплощением в Европе.

Мимический метод применялся почти во всех училищах Европы, а также в российских школах для глухих примерно в течение 100 лет – с конца XVIII и до второй трети XIX века. Система подвергалась различным усовершенствованиям последователями Ш. Делепе: К. Ф. Дешамом, О. Бебианом, Р. А. Сикаром, И. Маем, Ф. Шторком, М. Венусом. Суть усовершенствований касалась попыток введения дактильной речи наряду с жестами, а также усовершенствования методических знаков. Однако в 1880 году в Милане на конгрессе сурдопедагогов мимический метод простым голосованием был признан не удовлетворяющим требованиям времени (давал практически нулевые устно-речевые умения и низкое качество образования); метод был, по сути, отвергнут. Забегая вперед, отметим, что наиболее продуктивные идеи Ш. Делепе были реабилитированы в конце XX века в рамках билингвистического метода.

Франция в полной мере оценила филантропическую и педагогическую деятельность Ш. Делепе. Эта оценка дана в следующих крылатых словах: «Когда мы говорим «ум Франции», мы вспоминаем Вольтера; когда мы говорим «чувство Франции», мы вспоминаем Руссо; когда мы говорим «совесть Франции», мы вспоминаем Шарля Делепе».

Высоко оценил метод Ш. Делепе А. Н. Радищев. Он писал: «О, ты, возмогший речию одарить немого, ты, соделавший чудо, многие превышающее...». И еще: «Глухие, а потому немые изъясняются знаками и мысли свои заключают в знаках, подлежащих зрению. Из сего понятна возможность изучить их разуметь речь писанную, что аббат де Л'епе произвел в действо с удивительным остроумием...» [79; с. 290 и 387-388].

Вопросы и задания

1. Какая философская платформа использовалась в мимическом методе?
2. Выстройте методическую схему первоначального знакомства со словом по данному методу.
3. Раскройте суть выражения «мимический метод – это переводной метод».
4. Что такое методические знаки? Почему они не привились в среде глухих?
5. Почему в рамках данного метода невозможно было дать полноценное образование?

§ 9.2. Чистый устный метод

Современником аббата Ш. Делепе был не менее знаменитый немецкий сурдопедагог Самуил Гейнике (1727-1790), основатель чистого устного метода, открывший в 1778 году в Лейпциге институт для глухих. Он пришел к своей системе на основе совсем другой философской платформы: на основе идеалистической философии И. Канта и его последователя Й. Г. Гердера. Основные идеологемы идеализма, детерминировавшие методику чистого устного метода, сводились к следующему.

1. Человеческая сущность, его модус воплощены в способности мыслить (вспомните знаменитые слова идеалистов «Я мыслю, следовательно, я существую»).
2. Эмпирическое представление о действительности человек получает через органы восприятия, а логические связи между полученными образами – сравнение, классификацию, обобщение, абстрагирование, причинно-следственные связи – все это человек осуществляет на

основе так называемых «врожденных идей», данных человеку богом от рождения.

3. Для того чтобы идеи были активированы, необходима материальная форма их реализации; в соответствии с нейропсихологическим устройством человека материальным носителем мыслидеи является особая знаковая система – слово.

4. Следовательно, лишенный словесного языка человек – существо, неспособное активировать врожденные идеи, иначе говоря – мыслить, а значит, это существо неполноценное, не имеющее личности. Примером этого постулата для И. Канта как раз и служили необученные глухие.

Первое методическое положение чистого устного метода связано с целеполаганием. Опираясь на идеи И. Канта, С. Гейнике считал, что глухого человека, как и слышащего, можно подвести к человеческой сущности только через словесную речь. Следовательно, основной задачей школы для глухих С. Гейнике и его последователи (Д. Эшке, И. Фаттер, Ф. М. Гилль, Г. Форхгаммер, П. А. Янн и др.) считали обучение словесной речи, на основе которой решалась вторая задача – дать глухим элементарное начальное образование, достаточное для того, чтобы выйти на дорогу самообразования.

Второе методическое положение чистого устного метода связано с установлением приоритетов форм словесной речи. С. Гейнике устанавливает главенство устной словесной речи по сравнению с письмом. Почему же именно устная речь? К этому положению основателя метода подтолкнули изначально философские постулаты идеализма. Последователь И. Канта Й. Г. Гердер утверждал, что так же, «как живая речь является центром человеческого существования, так и развитие речи, родного языка, его звучание, живая устная речь, а не написанная, есть ядро любого воспитания и обучения» [цит. по 112; с. 96].

Однако не только весьма эмоциональные и генерализованные обобщения идеалистов относительно функции устной речи определили выбор С. Гейнике. Он обратился к устной речи как цели и средству обучения, опираясь на собственные психолингвистические представления. Обобщая свою личную практику обучения произношению глухих детей, он сделал вывод, что компенсаторные возможности глухого заключаются не только в зрении, но и в речедвигательных ощущениях. Зрительные образы слов непрочны, они быстро распадаются. Именно речедвигательные ощущения, а не зрительные образы могут стать для глухого прочной основой внутренней речи и внутренним сопровождением мышления, адекватным знаковым носителем мысли. Поэтому из

всех форм словесной речи основной и ведущей должна стать речь звучащая, основанная не на зрении, а на внутренней моторике. Представителей устного метода не смущал и не волновал тот факт, что непонятный звуковой образ слова и его артикуляционный образ труднодостижимы для глухих, несообразны с природой дефекта. Именно по этой причине выпускник школы для глухих американец Альберт Баллин в своей книге «Крик глухонемых» сравнивал оралистов (так сейчас называют сурдопедагогов, работающих по чистому устному методу) с инквизицией. Какое же место оралисты отвели письменной речи? Письменная речь должна стать «тенью» устной; письмо – вторичное речевое средство, имеющее характер поддержки [112; с. 98].

Третье важное методическое положение чистого устного метода связано с отношением к невербальным средствам коммуникации. Обучение словесной речи оралисты строили на основе ассоциативной теории, согласно которой процесс обучения словесной речи будет только тогда успешным, когда между предметом и его словесным эквивалентом будет чистая, непосредственная ассоциация, которой вредны и не нужны никакие посредники, в первую очередь жест. Жестовая и дактильная речь были категорически запрещены, табуированы. Жесты подавляют стремление глухого овладеть словом. Согласно И. Фаттеру, «при одновременном использовании с речью они (жесты – прим. К. Г.) являются повелителями, а словесная речь – их рабыня, скованная и связанная по всем членам...». До тех пор, пока учитель будет постоянно использовать жесты для объяснения понятия, «внимание от сказанного слова будет отвлекаться и желаемое надежное соединение слова и представления о предмете нарушится, замедлится, если вообще сможет осуществиться». Жесты нельзя использовать при обучении речи «ни как основу для образования понятия, ни как вспомогательное средство для объяснения понятия» [цит. по 112; с. 112].

Дактильная речь, несмотря на то, что она была всего лишь пальцево-буквенным аналогом словесной речи, также отвергалась по следующим соображениям:

- дактильное слово нарушает прямую ассоциацию «предмет – устное слово»;
- глухим детям нельзя давать средство общения, не принятое у слышащего большинства;
- дактилирование при одновременном говорении мешает качеству произношения: оно делает последнее скандированным, не плавным, не на одном выдохе, замедленным по темпу.

Четвертым методическим положением чистого устного метода явился фонетический принцип, которому была жестко подчинена вся система школьного обучения. Суть его воплощалась в двух направлениях.

Во-первых, слово-понятие не вводилось в общеобразовательный оборот до тех пор, пока ребенок не произносил качественно все звуки данного слова. Это оборачивалось тем, что многие важные для умственного развития учащихся темы и области знания давались с запозданием, несвоевременно. К примеру, (спроецируем ситуацию на наш русский язык) важная тема «Круговорот воды в природе» не могла бы изучаться до тех пор, пока у детей не будет отработан звук «ж» (весьма трудный для артикуляции), поскольку он входит в состав слова «дождь», обозначающего важнейший компонент этого круговорота.

Во-вторых, обучение общеобразовательным предметам сводилось скорее к отработке правильного чтения глав из учебников, нежели к их углубленному осмыслению. Таким образом, «речь паразитически съедает все остальные стороны воспитания, становится самоцелью» [19; с. 300].

Видный последователь и рационализатор чистого устного метода И. Фаттер (1842-1916) признавался: «Мы понимаем, что устный метод может принести ущерб общему развитию глухонемого ребенка, но устная речь является нашей задачей, и мы согласны на этот ущерб» [цит. по 8; с. 403]. Основные постулаты данного метода были изложены И. Фаттером в книгах «Чистый устный метод», «Пятьдесят лет учителем глухонемых».

Устно-речевой императив бушевал в оральной школе с немилосердной жестокостью. «Знаменитое училище И. Фаттера отличалось наилучшими успехами в этом деле – отмечал Л. С. Выготский, – но уроки устной речи проводились с большой жестокостью. Учитель, заставляя усвоить трудный звук, мог выбить зуб у ученика и, вытерев кровь с руки, перейти к другому ученику или к другому звуку» Он добавлял: «Гейдзик был глубоко прав, когда говорил, что «следовало бы полиции закрыть все училища глухонемых, в которых совершенно устранена мимика» [19; с. 88, с. 122].

Чистый устный метод нужно рассматривать как педагогическое воплощение медико-биологической концепции глухоты.

Обобщим достоинства и ограничения чистого устного метода.

Таблица 8

+	-
<p>1. Жестким речевым режимом, предельной концентрацией на обучении произношению ораллисты добиваются высокого качества устной речи у своих воспитанников.</p> <p>2. Хорошее владение устной речью позволяет глухому выпускнику, если он желает, интегрироваться в общество слышащих, свободно общаться в режиме устной речи.</p>	<p>1. Из-за действия фонетического принципа общеобразовательная подготовка глухих выпускников отличается низким уровнем.</p> <p>2. Принудительная ассимиляция со слышащим большинством, осуществляемая всем укладом и образовательной идеологией школьной жизни, предопределяют неценностное отношение учащихся к сурдостатусу, порождаящее проблемы социальной самоидентификации.</p> <p>3. Учащиеся и выпускники оральных школ оторваны от сурдокультуры, от общества глухих.</p>

Есть великолепная художественная иллюстрация устно-речевых достижений оральной школы. В 60-е гг. XX века в Англии вышел фильм «Менди». Его сюжет таков: отец глухой семилетней девочки привел ее в лондонскую оральную школу для глухих. Беседуя с директриссой, он получил от нее полную информацию о режиме работы школы; директрисса в свободном диалоге воодушевила отца и вернувшись в свой кабинет, отвернулась от него, чтобы заполнить карточку на девочку. Отец, продолжая диалог, задал в спину директриссе очередной вопрос, но она не обернулась, он снова повторил вопрос и так продолжалось до тех пор, пока пораженный родитель не догадался, что все это время он имел дело с совершенно глухой женщиной, которая, будучи выпускницей данной оральной школы, в совершенстве читала с губ и столь же совершенно говорила.

Чистый устный метод стал господствующей, официально признанной во всех странах Европы и в России системой обучения глухих начиная с последней трети XIX века; отправной точкой этого процесса стал Миланский конгресс сурдопедагогов, прошедший в 1880 году. Простым голосованием конгресс принял резолюцию, надолго предопределившую пути развития сурдопрактики и сурдотеории: «Конгресс, признавая неоспоримое превосходство устной речи в деле возвращения глухонемых в общество, в передаче им более совершенных знаний, декларирует: оральному методу, а не жестам, должно отдаваться предпочтение в обучении и воспитании глухонемых» [цит. по 8; с. 405]. Че-

рез сто лет, в конце XX века чистый устный метод с появлением новых систем обучения глухих (билингвизма и интегрированного обучения) потерял свои приоритетные позиции. Причина эрозии данного метода состояла в том, что в сурдопедагогике, вслед за общей педагогикой, появился новый, личностно ориентированный подход к глухому ребенку. Как справедливо отметил Петер Янн, «точка зрения на воспитание и обучение глухого ребенка переместилась с поисков пригодного метода на личность самого глухого ребенка и оценку способов восприятия речи в зависимости от характера нарушения слуха. Педагогический аспект обучения глухого ребенка речи был обращен на соответствие избираемых методов природе ребенка, на их естественность, что и привело к критике знаковой системы чистого метода» [112; с. 117].

Тем не менее, несмотря на критику, чистый устный метод не исчез со сцены. Оральные школы в разных странах, например, в Англии, Германии, Венгрии, США, Югославии, Японии и др. действуют и по настоящее время. Метод рационализируется за счет широкого применения новейших технических средств – слуховых аппаратов, компьютерных программ. Скажем больше: идеи оралистов в новом усовершенствованном виде продолжают в некоторых системах обучения глухих, в частности в России: в системе дошкольного семейного воспитания Э. И. Леонгард, дошкольного обучения глухих в детском саду (Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская).

После того, как мы рассмотрели основные компоненты теории и практики мимического метода, чистого устного метода, мы можем определить их педагогический статус: это несомненно *системы* обучения глухих, поскольку они решали вопросы не только слуховой и/или языковой реабилитации глухих, но и вопросы общеобразовательной подготовки, вопросы оптимального (с их точки зрения) варианта социализации глухого. Не случайно С. А. Зыков в своих работах называл, например, чистый устный метод не иначе как «чисто устной системой».

Вопросы и задания

1. Раскрыв методологическую платформу чистого устного метода, покажите, как идеалистические представления о сущности человека определили постановку задач и выбор средств обучения глухих в чистом устном методе.

2. Что такое «фонетический принцип» обучения языку?

3. Дактильная речь есть пальцевая азбука. Каково отношение к ней представителей чистого устного метода?

4. Почему в чистом устном методе, так же, как и в мимическом, низкий уровень общего образования?

5. Является ли чистый устный метод на сегодня всего лишь историческим фактом?

§ 9.3. Комбинированная система (Метод тотальной коммуникации)

Данная система представлена в двух вариантах – европейском и американском. Основателями европейского – венского «смешанного» метода в начале XIX века явились И. Май, Ф. Шторк, М. Венус. Отталкиваясь от традиций мимического метода и понимая его ограниченность, они расширили коммуникативный репертуар школы для глухих, допуская в качестве средств обучения и общения все формы коммуникации: жесты, тактильную речь, устную и письменную форму речи. Уже изначально эта система носила прагматический характер, не имела четко выраженной теоретической платформы и отличалась методическим эклектизмом. В Европе она вызывала интерес у сурдопедагогов, но не получила развития в массовой практике.

Иная судьба была уготована тотальной коммуникации в США. Там она практикуется с 1868 года как официальная система обучения глухих. Основана путем встречного движения и слияния двух методов – мимического и орального. В 1815 году священник Томас Хопкинс Галлодет, обучавший индивидуально глухую девочку Алису Консвелл, был послан ее богатым отцом для изучения методов обучения глухих и стажировки в Европу. Из Парижа он вернулся с лучшим воспитанником Р. А. Сикара глухим учителем Лораном Клерком, который заложил в США первоначальную традицию обучать глухих по французскому мимическому методу. Однако недовольство учителей-практиков малой эффективностью данного метода в плане обучения произношению исподволь нарастало.

В 1844 году учитель глухих Хорас Манн и первый учитель слепоглухих Самуэль Хоув после поездки по странам Европы стали убежденными пропагандистами чистого устного метода. Их сторонником стал сын Т. Галлодета Эдвард Галлодет, посетивший 40 институтов для глухих в Европе, в том числе и Санкт-Петербургский институт глухих. Однако американские учителя-практики и этот метод в его чистом виде оценили отрицательно, справедливо считая, что он мало способствует умственному развитию глухих.

В 1868 году Э. Галлодет провел конференцию директоров 25 американских училищ для глухих, в результате которой было принято решение об объединении наиболее продуктивных идей мимического и орального методов в новую компромиссную «комбинирован-

ную систему» (синонимом является термин «тотальная коммуникация»), в которой применялись все формы коммуникации: жестовый язык, дактильная речь, словесная речь в ее устной и письменной формах.

Тотальная коммуникация внешне очень сходна с билингвистическим методом (см. далее); однако билингвисты оказались яростными оппонентами тотальной коммуникации. Суть противостояния заключается в типе используемой жестовой речи. В тотальной коммуникации используется *калькирующая* жестовая речь, а не *разговорный* жестовый язык, как в билингвизме. Восходя к опыту Ш. Делепе и Р. А. Сикара, американские сурдопедагоги применяют особые методические знаки для обозначения грамматических форм, артиклей, суффиксов, приставок и т.д.

Оценка тотальной коммуникации в среде специалистов противоречива. С одной стороны, быстро растет ряд ее адептов. Так, в Копенгагене открыт Центр тотальной коммуникации [31; с. 76]. Глухая профессор социальной психологии Галлодетского университета (Вашингтон) Френсис Парсонс, волонтер-организатор школ для глухих в Африке и Юго-восточной Азии, объездила весь мир с пропагандой тотальной коммуникации и считает, что «в образовании глухих слишком часто чрезмерное значение придавалось речи – в ущерб мышлению и другим решающим качествам. Я верю в тотальную коммуникацию – комбинированное использование речи, жестового языка и всех других методов передачи информации и идей. И еще верю, что подобный способ обучения улучшает образование глухих, и выступаю против попыток превратить глухих детей в «нормальных» или «слышащих» людей». [цит. по 8; с. 791]. С другой стороны, многие видные сурдопедагоги скептически оценивают данный метод. Так, например, известный немецкий сурдопедагог Армин Лёве отзывается о ней как о «добродетели, именуемой понятием «базар». По его мнению, при тотальной коммуникации «говорящему необходимо произносить слова устной речи, дактилировать и сопровождать свои слова жестовой речью. В то время как отвечающая сторона должна читать с губ, использовать остаточный слух и одновременно обращать внимание на дактилирование или жесты... Едва ли найдется ребенок, который был бы действительно способен выполнять все требования данного метода. Почти все смотрят только на руки и поэтому не учатся говорить внятно и считывать с губ» [54; с. 60].

Этот же автор описывает сравнительные исследования языковой обученности выпускников оральных школ и школ ТК. Ученые Геерс,

Моог и Шикк в 1984 году обследовали 327 глухих учеников. Устно-речевые результаты учеников ТК оказались на значительно более низком уровне, чем у «оральных» учеников. Оральные ученики опережали учеников ТК также и по умению пользоваться грамматическими категориями [54; с. 66].

Попытаемся (несмотря на расплывчатость и неясность для внешнего наблюдателя теоретической и методической составляющих обсуждаемого метода) обобщить положительные стороны и ограничения метода тотальной коммуникации.

Таблица 9

+	-
<ol style="list-style-type: none"> 1. Признание за жестовым языком статуса полноценной знаковой системы. 2. Формирование у глухих учащихся ценностного отношения к сурдостатусу, сурдокультуре, обеспечивающее гармоничную социализацию. 3. Выпускники школы имеют возможность интегрироваться по своему выбору в общество слышащего большинства или в общество глухих. 4. Обучение и общение на языке жестов способствует умственному и социальному развитию глухих учащихся. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Нечеткость и эклектичность теоретического обоснования метода. 2. Низкое качество устно-речевой компетентности. 3. Недостаточный уровень грамматических обобщений. 4. Сложность одновременного восприятия жестовой и устной трансляции учителем обучающей информации. 5. Снижение потребности в словесной речи и желания говорить и слушать речь из-за отрицательного влияния жестового языка. 6. Приоритетное использование калькирующей жестовой речи и методических знаков, не соответствующих природе разговорного жестового языка.

Метод тотальной коммуникации нужно рассматривать как педагогическую модификацию социокультурной концепции глухоты.

В нашей стране в исторической ретроспективе к комбинированному методу необходимо отнести систему В. И. Флери, который, как указывалось выше, начав с мимической системы, в ходе личной практики и размышлений ввел в обучение глухих устную речь как обязательный предмет. Напомним, что после него русская сурдошкола стремительно стала переориентироваться на чистый устный метод, и комбинированный метод В. И. Флери остался по сути дела историческим фактом. На сегодня в нашей стране данный метод не применяется.

Вопросы и задания

1. Сформулируйте задачи и объясните выбор средств обучения и общения в комбинированном методе.
2. В чем суть методологических расхождений между билингвизмом и комбинированным методом?
3. В какой стране (странах) в настоящее время комбинированный метод является государственной системой обучения глухих?
4. Сравните уровень устно-речевых умений у выпускников ТК школ и оральных школ.
5. Какова судьба комбинированного метода в Европе и дореволюционной России?

§ 9.4. Билингвизм

Билингвизм как система обучения глухих начал оформляться в конце 60-х гг. XX века в странах Западной Европы в контексте набравшей в это время силу социокультурной концепции. Билингвизм имеет достаточно развернутую методологическую платформу, суть которой можно представить в следующих положениях.

1. Психолингвистическое положение о статусе жестового языка. Жестовый язык признается самостоятельной, универсальной, полноценной коммуникационной системой общения между глухими, на нейрпсихологическом уровне управляемой левым полушарием, также, как словесный язык. Жестовый язык является одной из системообразующих основ лингво-культурного сурдоменьшинства.
2. Психологическое положение о роли жестового языка как носителя мышления и средства общения в развитии глухого ребенка. Дети, с раннего возраста владеющие жестовой речью, имеют преимущества в когнитивном, эмоциональном и психосоциальном развитии перед глухими детьми, не владеющими жестами.
3. Социокультурное положение о необходимости прекратить дискриминацию глухого сообщества. Во-первых, предоставить глухим правовую возможность обучаться на своем природосообразном жестовом языке на равных основаниях со словесным языком, т.е. на основе словесно-жестового двуязычия; во-вторых, прекратить принудительно подготавливать глухого учащегося к ассимиляции со слышащим большинством через систему орального образования.
4. Правовое положение, юридически закрепляющее право глухих обучаться на жестовом языке. Речь идет о принятии в РФ закона «О языках народов РФ» от 25 октября 1991 г., где установлено, что граждане имеют право получить основное общее образование на род-

ном языке, в пределах возможностей, предоставляемых системой образования.

Методические идеи системы «бай-бай» (билингвистическое и бикультурное единство) прежде всего связаны с решением вопроса о выборе средств обучения и общения. *Средством обучения* в этой системе избраны: словесный язык в письменной и устной форме, национальный (разговорный) жестовый язык, дактильная речь. Именно в этом методе реализована идея Л. С. Выготского о «полигlossии», согласно которой «различные формы речи могут служить не только конкурентами друг для друга и взаимно тормозить развитие одна другой, но и ступенями, по которым глухонемой ребенок восходит к овладению речью» [19; с. 303].

В отличие от тотальной коммуникации, в которой, напомним, применяется калькирующая жестовая речь с системой методических знаков, в билингвизме используется только естественный разговорный жестовый язык. Глухих детей обучают на специальных уроках культурной жестовой разговорной речи. Словесная речь сначала является предметом обучения, а потом по мере ее формирования – средством обучения. Г. Л. Зайцева выделяет важные факторы билингвистической образовательной среды: свободное владение жестовой речью учителями и участие в педагогическом процессе глухих учителей – социальных образцов для подражания глухими учащимися. *Средством неформального общения* является культурная жестовая речь, в данной ситуации приоритетная по сравнению со словесной, так как она – наиболее естественное, комфортное и быстрое средство непосредственной коммуникации. Г. Л. Зайцева отмечает, однако, что конкретные технологические приемы применения словесно-жестового двуязычия не прописаны с достаточной конкретностью, разнородно решаемы в разных странах, расплывчаты. Получены пилотажные результаты обучения по билингвистической системе. В Швеции и Норвегии, где впервые состоялись выпуски бай-бай учащихся, отмечают, что уровень знания этих выпускников по математике и национальному языку выше, чем у оралистов. У них богаче словарный запас, лучшее понимание письменных текстов, более развита самостоятельная письменная речь. Вместе с тем устная речь развита на более низком уровне. Как важное достижение отмечается более высокий уровень социализации.

Основными противниками бай-бай метода (также как и сходного метода тотальной коммуникации) были и продолжают оставаться оралисты. А. Лева утверждает, что одновременное сопровождение устной речи жестами ведет к замедленности и утрированности артикуляции,

так как темп моторики жестов и речевой моторики неодинаков; в жестовой речи отсутствует ритм и ударение устной речи, при сопровождении жест лишает устную речь этой характеристики [54; с. 73]. Другой автор Эрик Веденберг отмечает, что «жестовый язык подавляет волю говорить спонтанно и препятствует развитию слухового внимания» [там же; с. 72]. Оралист Петер Янн считает, что «язык жестов ... это смерть для словесной речи» [112; с. 83].

В ответ сторонники билингвизма ссылаются на практику изучения иностранного языка в массовой школе. Родной и иностранный языки, отлитые в разные формы, с неизбежностью сталкиваются, и задача учителя – предвидеть характер этого столкновения и уметь управлять им [36].

Исторически длительная дискуссия между сторонниками и противниками жестовой речи как средства обучения привела к тому, что психолого-педагогический аспект обучения глухого ребенка речи, обращенный на соответствие избираемых методов природе ребенка, на их естественность постепенно изменяет педагогическое мышление оралистов. Они уже не те традиционные ястребы – инквизиторы от чистого устного метода и признают методологическую возможность дифференцированного подхода к возможностям глухих усвоить устную речь. Так, скажем, Армин Леве, ортодоксальный оралист, специалист по раннему семейному обучению глухих детей устной речи, в 1974 году выступил с заключением о создании обучающих программ по категориям глухих, суть которого состоит в признании того, что есть дети, для которых обучение только на основе устной речи труднодоступно. «каждый из ... методов обучения – метод устной речи, метод письменной речи и дактилологии и метод жестовой речи – имеет право на существование» [54; с. 74]. Другой ортодоксальный современный оралист Петер Янн признает: «В соответствии с современными представлениями для обучения словесной речи и навыкам общения можно использовать зрительный анализатор, осязание, кинестетические ощущения и остаточный слух. В качестве дополнительных информационных каналов существуют ... естественная мимика и жесты, язык жестов». [112; с. 43].

Обобщим достоинства и ограничения билингвистического метода.

Таблица 10

+	-
<ol style="list-style-type: none"> 1. Признание лингвистической полноценности жестового языка. 2. Обучение на основе словесно-жестового двуязычия есть признание права глухих обучаться на естественном для них жестовом языке. 3. Естественная социализация, основанная на ценностном отношении к сурдостатусу. 4. Более продвинутые по сравнению с оралистами умственное развитие и общеобразовательная подготовка. 5. Выпускник функционально (в языковом и социокультурном аспекте) вооружен для осознанного и свободного выбора своей социальной ниши: со слышащим большинством или с обществом глухих. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низкий уровень устно – речевой компетентности у выпускников школ «бай-бай». 2. Сложность одновременного восприятия жестовой, дактильной и устной речи глухим ребенком. 3. Снижение потребности в словесной речи из-за отрицательного влияния жестового языка. 4. Неустойчивость, расплывчатость методики обучения по данному методу.

В основе билингвизма лежит социокультурная концепция глухоты.

Бай-бай школы сейчас широко распространены в странах Европы, развивающихся странах, в Австралии. В Швеции, Норвегии, Литве и Эстонии билингвизм стал государственной образовательной политикой [31; с. 61]. В нашей стране билингвистическая система применяется экспериментально только в адаптивной школе № 65 в г. Москве, в которой открыты классы билингвистической гимназии под руководством Г. Л. Зайцевой. В 1996 г. в нашей стране прошла Международная конференция по проблемам билингвистического образования, которая явилась важной исходной вехой на пути становления новой для России системы образования глухих. В Белоруссии таким же экспериментальным внедрением билингвизма руководит Л. С. Димскис.

Вопросы и задания

1. Раскройте основные методологические положения системы билингвизма.
2. Почему представители системы «бай-бай» резко выступают против использования в обучении глухих калькирующей жестовой речи?
3. Обучают ли в этой системе устной форме словесной речи? Какое место занимает письменная речь? Дактильная речь?

4. Есть ли в нашей стране сеть билингвистических школ? Покажите масштабы распространения системы билингвизма за рубежом.
5. Какая концепция глухоты лежит в основе данного метода?

§ 9.5. Интегрированная система обучения

Интеграция глухого в сообщество слышащих всегда была одной из главных задач сурдопедагогики и путеводной точкой усилий, направленных на его образование. Здесь можно выделить два основных пути – через специализированную школу (сегрегационное воспитание) и через интегрированное воспитание (социально совместное воспитание). Практика сегрегационного образования с очевидностью показала его неспособность полноценно социализировать глухих учащихся. Выше (в § 6.4.) уже приводились данные о более низком уровне социализированности глухих выпускников по сравнению со слышащими. Вот почему сама идея интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии как путь к конечной интеграции с нормальным (слышащим) большинством после окончания школы достаточно давно зародилась в недрах именно сурдопедагогики. Она была высказана и даже воплощена на практике в середине XIX века во Франции сурдопедагогом А. Бланше, который в 1850 г. открыл в Париже классы для глухих при районных школах, а слабослышащих поместил в классы слышащих. Несмотря на положительные отзывы сурдопедагогов-современников, опыт этот был забыт ввиду теоретической и методической непроработанности его основ. Горячо поддерживал идеи А. Бланше, правда только на теоретическом уровне, русский сурдопедагог Я. Т. Спешнев, переведший книгу А. Бланше «Руководство для наставника об обучении глухонемых в народных школах» (1865).

Новый виток развития идеи обучения неслышащих детей в массовой школе связан с широким социально-педагогическим движением за равные образовательные права детей с отклонениями в развитии, которое охватило все страны Нового и Старого Света во второй половине XX века. На волне гуманизации общественных ценностей, принятия демократической парадигмы, отвергающей все виды сегрегации «инаких», в том числе и образовательной сегрегации в закрытых интернатах, общество потребовало перестройки национальных систем специального образования через и на основе включения особых детей, в том числе неслышащих, в общий образовательный поток – *mainstreaming*. Никто не может лишать особых детей права обучаться не изолированно, а вместе со всем детским сообществом. Данный антидискриминационный лозунг, ассоциируемый с представлениями о та-

ких ценностях, как равенство, терпимость, принятие, эмансипация, стал исходным социально-политическим основанием интегрированного обучения глухих и слабослышащих.

Сурдоспециалисты и родители неслышащих прогнозировали в этом типе обучения кроме того и дидактико-социализирующие преимущества, заключавшиеся, по их мнению, в следующем:

- воспитание глухого ребенка в семье;
- создание потребности в словесной речи в процессе постоянного пребывания в естественной речевой среде слышащих сверстников;
- приобретение опыта говорения в неизмеримо больших объемах, нежели в среде закрытого интерната и как следствие – повышение уровня устно-речевой компетентности;
- естественная социализация в сообществе слышащих сверстников и взрослых, ведущая к качественному повышению уровня социализированности и социальной зрелости.

Начиная с 1975 года множество стран сделали *mainstreaming* государственной образовательной политикой в отношении всех категорий детей с нарушенным слухом. Так, по данным Г. Л. Зайцевой и М. И. Никитиной, в 1995 году обучалось в массовых школах детей с нарушением слуха в Финляндии 24%; в Бельгии – 25%; в Канаде – 87%; во Франции – 37%; в Ирландии – 68%; в Испании – 37%; в Швеции – 55%; в США – 80% [30; 60].

По данным зарубежного опыта, для организации интегрированного обучения необходима мощная материальная, методическая и кадровая оснащенность массовой школы. Оно требует на 30-40% больше специалистов, чем сегрегированное обучение; обходится дороже на 40-60% [107; с. 176].

Реальная зарубежная практика интегрированного обучения неслышащих детей остудила горячие головы. Исследования, проведенные в школах США, Швеции, Италии и других странах, показали, что ни социальные (кроме воссоединения с семьей), ни дидактические ожидания не оправдались. Глухие дети оказались не принятыми в коллективе слышащих; общение со сверстниками оказалось минимальным и осуществлялось примитивными естественными жестами. Так, социометрическое исследование 215 слабослышащих учащихся массовых школ в Швеции показало, что 25% младших школьников и 47% подростков являются изолированными; не имея достаточного речевого развития, будучи изолированными, глухие дети практически не говорят. В условиях изоляции и непосильной конкуренции с образовательными возможностями слышащих сверстников у глухих детей формируется за-

ниженная самооценка. Так же обстоят дела и с процессом обучения: чтобы глухие дети поняли учителя, к ним на помощь приходит переводчик; по сути дела обучение происходит по традиционному методу тотальной коммуникации, а не на основе только словесной речи [30; с. 54].

Резко отрицательная оценка интегрированного обучения глухих была дана в 1988 году в резолюции Конгресса Всемирной федерации глухих: «Интегрированное обучение является пригодным для всех категорий детей с особыми нуждами, кроме глухих. Глухие относятся к детям с особым языком общения, своей субкультурой, обычаями и проч. Нарушение их права на свой язык следует расценивать как нарушение прав человека» [108; с. 13].

Несмотря на отмеченные объективные неудачи и крайне резкую оценку представителями общества глухих, интегрированное обучение, по мнению сурдопедагогов, нельзя поспешно списывать со счетов: при оптимальных формах его организации и соблюдении ряда педагогических условий интеграция действительно несет в себе мощный потенциал социального воспитания, что и было отмечено на Конгрессе по образованию глухих (Израиль, 1995 год).

К наиболее приемлемым для детей со слуховой депривацией формам интеграции относятся:

- *временная интеграция*, когда глухие дети учатся в специальных классах в массовой школе; дети этих классов объединяются со слышащими для совместного проведения внеурочных воспитательных мероприятий; возможно совместное проведение уроков с малым объемом речевой нагрузки, например, уроки изо, труда, физкультуры;

- *комбинированная интеграция*, когда 1-2 неслышащих ребенка обучаются в массовом классе, при этом специалист-дефектолог проводит с ними коррекционные занятия индивидуально или малыми группами;

- *полная интеграция*, показанная для слабослышащих и позднооглохших детей с высоким уровнем психофизического развития, предполагающая обучение 1-2 неслышащих учащихся в массовом классе при постоянном консультировании и коррекционной поддержке специалиста-дефектолога.

В настоящее время интегрированное обучение неслышащих рассматривается взвешенно, не как альтернатива традиционной дифференцированной форме обучения в школах-интернатах, а как форма, дополняющая традиционную, действующая в гибких формах и показанная в основном для детей с частичным нарушениям слуха или поздно-

оглохших; в ряде случаев – для глухих детей с высоким уровнем психофизического, интеллектуального и личностного развития, соответствующего возрастной норме.

Но даже в показанных случаях интеграция неслышащих детей не может осуществляться автоматически, спонтанно. Для достижения ожидаемых преимуществ интеграции необходимы, по крайней мере, два условия. Первое условие – ее ненасильственный характер, возможность выбора для родителей, дефектологов и самих учащихся. Второе условие – активные организационные, технические и методические усилия педагогов по включению неслышащего ребенка в сообщество слышащих детей, которые еще предстоит разработать. Понятие «включающее образование» отражает новый взгляд на сущность интегрированного обучения особых детей, мобилирующий массовую школу и специалистов-дефектологов на интеграцию как активное действие, а не механическое присоединение.

Обобщим положительные стороны и ограничения интегрированного обучения.

Таблица 11

+	-
<ol style="list-style-type: none"> 1. Полноценное семейное воспитание, без отрыва от семьи. 2. Близость от места жительства. 3. При специальной педагогической организации совместное социальное воспитание обеспечивает больший уровень социализированности, коммуникативной компетентности. 4. Устраняется изоляция от социума, от проблем, правил и требований большого мира. 5. При специальной педагогической организации естественная речевая среда стимулирует устно-речевое развитие неслышащего ребенка. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Показано не для всех категорий детей с недостатками слуха. 2. Вне специальной педагогической организации взаимодействия глухие дети оказываются в социальной изоляции от слышащих сверстников. 3. Общение со сверстниками осуществляется при помощи примитивных жестов, пантомимики в том случае, если неслышащий ребенок не имеет достаточного речевого развития. 4. Повышенная нагрузка на ребенка в связи с дополнительными коррекционными занятиями. 5. Условия неравной конкуренции со слышащими снижают самооценку, формируют школьную тревожность. 6. Дополнительные для массовой школы затраты на специальное техническое оборудование, подготовку кадров, введение должностей сурдоспециалистов; обходится дороже массового обучения на 40-60%. 7. Дополнительная нагрузка для учителя.

Несомненно, что интегрированное обучение есть яркое педагогическое воплощение социокультурной концепции глухоты.

В России применение интегрированного обучения носит пока экспериментальный, а не массовый характер ввиду того, что отечественная массовая школа не имеет пока того материально-технического, кадрового, финансового потенциала, который имеют массовые школы за рубежом. Исследованиями и опытным внедрением данного метода занимается Институт коррекционной педагогики РАО (на 2001 год он курировал 48 интегрированных детей в Москве и некоторых районах страны) и Институт специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребенка им. Рауля Валленберга (на 2001 год курировал 50 интегрированных детей в Санкт-Петербурге и других районах страны) [34].

В 2002 г. вышло письмо МО РФ № 03-51-5 от 15. 01.2002, которое надо рассматривать как инструктивно-юридическую основу организации интегрированного обучения в ДОУ для неслышащих воспитанников. Суть его в том, что признается необходимость создания групп смешанного типа, наполняемость которых рекомендуется в следующих пропорциях: ясельная группа – 8 слышащих + 2 неслышащих; младшая подготовительная группа – 5 слышащих + 4 неслышащих. Педагогический коллектив самостоятелен в выборе программ из комплекса вариативных общеразовательных и коррекционных программ. При этом воспитатели проводят занятия в первую половину дня с нормально развивающимися воспитанниками, а во вторую половину дня – со всеми воспитанниками группы. По такой же схеме проводятся физкультурные и музыкальные занятия. Для организации работы смешанной группы в штат ДОУ вводится должность – одна ставка сурдопедагога.

Вопросы и задания

1. Обоснуйте методологически движение за интегрированное обучение детей с отклонениями в развитии.

2. Какие социальные и дидактические преимущества может дать при условии целенаправленного педагогического руководства метод интегрированного обучения?

3. Раскройте понятие «mainstreaming» и покажите масштабы внедрения последнего в практику специального образования глухих за рубежом.

4. Охарактеризуйте возможные оптимальные формы интеграции неслышащих детей в массовую школу.

5. Насколько на сегодня развернута практика интегрированного обучения незлышащих в нашей стране?

§ 9.6. Система ранней помощи детям с недостатками слуха

Данная система зародилась и получила развитие с 50-х гг. XX века за рубежом (Армин Леве, Германия; Петар Губерина, Югославия); в России начала экспериментально распространяться с 60-70-х гг. (Э. И. Леонгард, Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская, Л. И. Руленкова и др.).

Данная система основана на антропологически-психологическом подходе к воспитанию глухого ребенка, включающем следующий комплекс методологических положений.

1. Коррекция дефектной слуховой функции и ее последствий должна опираться на использование специфики фаз развития мышления и большой пластичности детского мозга. Исследованиями отечественных и зарубежных психологов и нейрофизиологов доказана особо повышенная чувствительность ребенка в первые три года жизни к корригирующему внешнему влиянию (Н. М. Щелованов, Н. М. Аксарина, Э. Л. Фрухт, К. П. Печора, Г. В. Пантюхина, М. И. Лисина; Р. Болби, Д. Винникотт, М. Айнсворт, Ф. Фогель, Д. Н. Штерн). Следовательно, коррекцию дефектного слуха следует начинать с первых месяцев жизни, а не с традиционно начинающегося периода обучения в детском саду с 1,5 лет, в школе – с 7 лет.

2. Раннее становление и развитие устной словесной речи, осуществляемое в сензитивный речевой период, т.е. в естественных условиях повышенной восприимчивости к речи, аналогичных ситуации речевого развития слышащего ребенка, дает неизмеримо больший эффект, чем обучение речи после сензитивного речевого периода.

3. Необходимо использование оптимального периода готовности и способности к слуховому восприятию речевых образцов и начинать обучение устной речи с 4-6 месяцев до максимум с 8-12-го месяца жизни. А. Леве, один из основателей ранней помощи глухим детям (Германия, 1922-2001), приводит данные П. Плата, доктора медицины (Германия, 1989): «Мы знаем сегодня ... что в период до рождения и, особенно в первые месяцы после рождения, и до конца первого года жизни и немного позже происходят важные процессы созревания слухового пути и слуховых центров» [54; с. 37]. Именно в этот период закладки слуховой способности важным решающим фактором являются внешние раздражители, т.е. речевые сигналы.

4. Интенсивное использование и развитие остатков слуха с применением все более совершенствующейся звукоусиливающей аппаратуры, а также с применением в показанных случаях кохлеарной имплантации дает возможность сформировать не только слухозрительную, но и при оптимальных условиях слуховую основу восприятия речи.

5. Даже в том случае, если для ребенка возможны слухоулучшающие операции или стратегии лечения, ранняя коррекция необходима, поскольку указанная медицинская помощь, как правило, начинается не ранее 3-5 лет и может длиться не один год; таким образом, в раннем возрасте у такого ребенка остаются нерешенными проблемы слуховой депривации.

6. Раннюю коррекцию необходимо осуществлять в условиях семейного воспитания родителями-параспециалистами при поддержке специалистов-сурдопедагогов. В этой ситуации формирование устной речевых умений у глухого ребенка осуществляется неразрывно и параллельно с полноценным эмоциональным и социальным воспитанием; только в условиях пребывания в семье возможно обеспечить подлинно непрерывный слухоречевой режим.

Методический каркас данной системы включает в себя в обобщенном виде следующие положения.

Ранняя помощь глухому ребенку охватывает период от первых дней жизни до трех лет. Она включает:

- возможно раннее выявление и раннюю коррекцию дефекта слуха и его последствий;
- максимальное сокращение разрыва между моментом определения первичного нарушения слуха и началом целенаправленной педагогической помощи;
- снижение границ специального образования до первых месяцев жизни неслышащего ребенка;
- обязательное включение в коррекционный процесс родителей в роли параспециалистов.

С внедрением данной системы сурдопедагогика становится по сути своей превентивной педагогией, потому что раннее вмешательство в значительной мере предупреждает развитие вторичных отклонений, характерных для развития ребенка в условиях слуховой депривации, позволяет более эффективно скорректировать уже имеющиеся отклонения, достичь более высокого когнитивного, эмоционального и социального развития; и, наконец, реабилитация на ранних этапах жизни неслышащего ребенка позволяет сократить средства на специальное

дошкольное и школьное образование, поскольку многие реабилитированные неслышащие дети могут воспитываться и обучаться в массовых ДОУ и школах.

Практические программы раннего вмешательства («early intervention») в развитие, в том числе неслышащих детей, были разработаны и стали государственной политикой в странах США и Европы в 70-х гг. XX века. Так, например, в Англии действует программа, согласно которой скрининг новорожденных по слуху проводится в 11 дней, аудиометрия в – 9 недель, педагогическая программа предлагается в 11 недель, слухопротезирование в – 16 недель [30; с. 54]. В результате основанной усилиями немецкого сурдопедагога А. Леве системы ранней помощи уже сегодня в центре Европы, в немецкоязычных странах приблизительно 75% всех слабослышащих детей и 10% по аудиометрическим показателям глухих детей могут посещать массовую начальную школу [54; с. 27].

В мире постепенно закладывается общественно-правовая база ранней помощи. Так, конгрессом США издан Закон о раннем вмешательстве PL-457, принятый в 1986 г. Образована Всемирная Ассоциация психического здоровья младенцев, которая способствует развитию программ раннего психолого-педагогического вмешательства. Создан Координационный Совет Международного общества по раннему вмешательству [25; с. 128]. И самое главное: за рубежом ранняя педагогическая помощь детям с отклонениями в развитии, в том числе неслышащим детям, во многих странах стала обязательной первой ступенью в системе специального образования.

В нашей стране необходимость ранней (с первых месяцев жизни) коррекционной работы с неслышащими детьми теоретически указывалась отечественными сурдопедагогами еще в начале XX в. (Н. М. Лаговский, Н. К. Патканова, Ф. А. Рау, Н. А. Рау). Практически на сегодня раннее вмешательство в нашей стране осуществляется в виде отдельных опытно-экспериментальных методических систем раннего обучения: в семье (Э. И. Леонгард), в детском саду (Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская и др.), в верботональных центрах (Л. И. Руленкова). Однако государственной системы ранней помощи неслышащим детям в виде обязательной первой ступени в системе специального образования в нашей стране пока нет. Началом закладки этой системы являются законодательные акты, которые определяют необходимость ранней диагностики.

- Указания Минздрава России № 103 от 05.05.92 г. «О внедрении единой системы раннего выявления нарушений слуха у детей, начиная с периода новорожденности, и их реабилитации».

- Приказ Минздравмедпрома России № 108 от 29.03.1996 г. «О введении аудиологического скрининга новорожденных детей первого года жизни». Согласно данному приказу врач-неонатолог определяет риск ребенка по слуху и дает рекомендации по последующей углубленной аудиодиагностике. В сурдологических кабинетах, там, где они есть, глухие дети до года могут получать медико-психолого-педагогическую помощь.

В настоящее время в нашей стране инициативно на местах ведется поисково-экспериментальная работа по созданию практических программ комплексной ранней помощи детям с отклонениями в развитии, в том числе глухим детям. Примером может служить Санкт-Петербургская негосударственная городская социальная программа «Абилитация младенцев» Института раннего вмешательства, основанного в 1992 году [22; с. 126]. Организован центр ранней диагностики и специальной помощи детям с отклонениями в развитии при Министерстве образования РФ, цель которого создание *государственной* системы ранней педагогической помощи; по данным Н. М. Назаровой создание этой системы в отношении к детям с нарушениями слуха планируется к 2010 году.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте методологические положения, обосновывающие необходимость ранней педагогической помощи глухому ребенку.
2. Раскройте понятия «сензитивный речевой период», «слуховой речевой период». Обозначьте их временные границы.
3. Является ли ранняя помощь глухому ребенку от 0 до 3 лет в нашей стране первой государственной обязательной ступенью специального образования?
4. Раскройте понятие «аудиометрический скрининг новорожденных». В чем его медицинская и педагогическая задачи?
5. Кто должен стать субъектами ранней педагогической помощи глухому ребенку?

§ 9.7. Система семейного воспитания глухих дошкольников Э. И. Леонгард

Авторским опытом помощи глухому ребенку, начиная с раннего возраста, является методическая система Э. И. Леонгард, которая была теоретически разработана и с 60-х гг. инициативно апробирована в нашей стране на практике.

Основная задача этой системы – сформировать устно-речевые умения у неслышащего ребенка в условиях семейного воспитания с раннего возраста. Обучение рассчитано на детей с 1,5 лет до 7 лет. Основной целью данного метода является интеграция неслышащего ребенка в слышащее сообщество.

Предметом и средством обучения и общения выступают устная речь и оральное чтение. Вспомогательным, поддерживающим средством является письменное обозначение слов (сначала в виде табличек, затем буквами из разрезной азбуки) и дактильная речь. Запрещены жесты, потому что они (выполняя заместительную функцию) резко снижают потребность говорить и общаться словом.

В системе Э. И. Леонгард особо осторожное отношение к использованию дактильной речи. Дактильная форма речи является одной из исходных форм речи, однако, она запрещена при произнесении уже поставленных у ребенка звуков. Дактилирование, во-первых, затрудняет слитное произношение, во-вторых, сначала снижает естественный темп речи, а в конце обучения, наоборот, значительно обгоняет последний, провоцируя смазанное, невнятное произношение. К дактилированию, поэтому, прибегают только при усвоении новых слов, при затруднениях детей в понимании обращенной речи.

Важнейшим направлением работы является интенсивное развитие слухового восприятия на слуховых занятиях с применением современной звукоусиливающей аппаратуры. Предусмотрено ношение СА под чепчиком или с применением пластыря на весь период бодрствования ребенка. СА снимается только на ночь. Слуховой аппарат должен стать частью схемы тела ребенка, т.е. быть комфортным техническим средством речевого поведения ребенка.

Отличительной особенностью системы Э. И. Леонгард является включение в процесс обучения параспециалистов – родителей, которые создают реабилитационное пространство внутри семьи, осуществляя своими силами постановку звуков и обучение связной словесной речи. Тем самым речевая среда естественным образом пронизывает весь быт ребенка (а не только на специальных занятиях). Сурдопедагогические умения родители получают на периодически организуемых специали-

стами-дефектологами семинарах, а также используя методические разработки и памятки родителям, публикуемые в журнале для глухих «В едином строю».

Уже первые практические результаты внедрения данного метода говорят о том, что даже у детей с тяжелой тугоухостью и полностью глухих удастся сформировать фразовую речь, достаточно приближенную по произношению к возрастной норме. По сведениям самой Э. И. Леонгард, 38% глухих детей, обучавшихся в дошкольном возрасте по данной системе, поступают в школу 2-го вида; 53% – массовую школу; только 9% глухих детей идут в школу для глухих. 80% слабослышащих воспитанников поступают в массовую школу, 20% – в школу для слабослышащих [52; с. 95]. Э. И. Леонгард считает основным результатом системы раннего дошкольного обучения на фонетической основе «социокультурную реабилитацию детей с нарушениями слуха и их полную интеграцию в общество слышащих»; глухой ребенок в этой системе рассматривается как будущий субъект культуры слышащего большинства.

Обобщим положительные стороны и ограничения методической системы Э. И. Леонгард, основанной на ранней семейной помощи глухому и слабослышащему ребенку.

Таблица 12

+	–
<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование преимуществ сензитивного речевого периода и восприимчивости раннего возраста к внешним влияниям. 2. Активное использование остатков слуха на основе развития слухового восприятия с применением совершенной звукоусиливающей аппаратуры. 3. Высокие результаты в формировании устно-речевых умений воспитанников, позволяющие неслышащим детям обучаться в массовой школе. 4. Участие родителей в коррекционном процессе в роли параспециалистов; полноценное воспитание ребенка в семье. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Концепция нормализации, лежащая в основе метода, ведет к принудительной ассимиляции со слышащим большинством; к отрыву неслышащего ребенка от сурдокультуры, к неценностному отношению к сурдостатусу. 2. Нарушается естественность и гармоничность социальной самоидентификации. 3. Ввиду того, что неслышащий воспитанник, обученный по данной идеологии, не владеет жестовой речью и отчужден от сурдокультуры, он функционально не вооружен для альтернативного и свободного выбора своей социальной ниши: со слышащим большинством или с обществом глухих.

В основе данной методической системы лежит медико-биологическая концепция нормализации глухого ребенка.

Вопросы и задания

1. Сформулируйте задачу и обоснуйте выбор средств обучения и общения с глухим ребенком в системе раннего семейного воспитания по Э. И. Леонгард.
2. Какой возрастной период охватывает система Э. И. Леонгард? Определите возрастные границы.
3. Какую позицию занимают субъекты данной системы по отношению к жестовой речи? дактильной речи?
4. Какие формы коммуникации являются исходными в данной системе?
5. Раскройте содержание положения «слуховой аппарат должен стать частью схемы тела ребенка».

§ 9.8. Верботональный метод

Данный метод относится к акустическому направлению в сурдопедагогике, у истоков которого стояли, прежде всего, известные зарубежные врачи-отоларингологи профессора В. Урбанчич, которого называли «воспитатель шумов и звуков» (Австрия, 1892), и Ф. Бецольд (Германия, 1896), выдвинувшие идею о возможности развития остатков слуха путем специальных упражнений – «гимнастики слуха». В России практическими последователями акустического подхода, первыми в России использовавшими в своей практике слуховые упражнения были врач С. С. Преображенский (1896), сурдопедагог Н. К. Патканова (1910).

В XX веке дальнейшей разработке акустического метода развития слуха были посвящены исследования разных ученых: Гольдштейн (США, 1925), Хьюдженс (США, 1954), Скотт (Англия, 1955), Веденберг (Германия, 1954). Однако поистине взрыв рационализации акустического метода вызвали исследования югославского врача и лингвиста Петара Губеруны (Хорватия, 1954), разработавшего *верботональный метод*. П. Губеруна основал на базе Загребской клиники Международный центр по развитию верботональной системы SUVAG (расшифровывается как «Система универсального верботонального аудирования Губеруны»).

Метацель верботонального метода, основанного на медико-биологической концепции глухоты – интеграция неслышащего в общество слышащих. Эта цель достигается за счет решения трех главных задач.

- *Ранняя диагностика* с первых месяцев жизни. С помощью специальной системы электроакустических фильтров выявляются остатки слуховой чувствительности на разных звуковых частотах, и определяется «слуховое поле» ребенка. С помощью электроакустических аппаратов ВЕРБОТОН и РЕВЕР дополнительно исследуются сохранившиеся слуховые функции ребенка: порог дискомфорта, умение вычленять речевые звуки на фоне неречевых, умение воспринимать речь не в замедленном, а в нормальном темпе, соотношение тонального и речевого слуха и др.

- *Раннее слухопротезирование* при помощи совершенной звукоусиливающей аппаратуры на основе транзисторов, цифровых технологий, кохлеарной имплантации.

- *Развитие слухового восприятия и произносительной стороны речи* с первых месяцев жизни ребенка. До трех лет это семейное воспитание с посещением сурдопедагогических семинаров родителями. После трех лет слабослышащий ребенок продолжает воспитываться родителями, с глухой и с тяжелой тугоухостью – посещает детский сад центра.

Реабилитация слуховой функции и обучение произношению идет на основе взаимодействия телесного и слухового пути восприятия речи. К методикам, реализующим данное взаимодействие, относятся: использование вибротактильной проводимости низких частот, с учетом особой чувствительности глухих к низким частотам; фонетическая ритмика; музыкальная стимуляция; пиктографическая ритмика.

- *Использование вибротактильной проводимости низких частот.* Психофизиологическими исследованиями обнаружено, что наиболее доступны детям с дефектами слуха низкие частоты, принимаемые по вибрационному каналу. Поэтому знакомство глухого ребенка с миром звуков начинают с интенсивного вибрационного воздействия: через вибрации, передаваемые телу ребенка, его рукам, ногам специальными вибрационными столиками, вибрационными досками. Вибраторами ему передают определенные звуковые сигналы. Так он знакомится с акустической картиной мира. В целях формирования звукового внимания, развития звуковой чувствительности у детей развивается специальными физическими упражнениями моторика и чувство тела, упражняется способность к ориентировке в пространстве.

- *Фонетическая ритмика* нацелена на взаимодействие, на соединение речедвижений, различных движений тела и слухового восприятия. Каждому формируемому акустическому элементу речи – звуку – подбирается соответствующее движение. В отечественной сурдопеда-

гоике фонетическая ритмика рассматривается как методический прием работы над произношением на индивидуальных занятиях по развитию речевого слуха и обучению произносительной стороне речи, на музыкально-ритмических занятиях, в слуховом кабинете. Она содействует развитию: речевого дыхания, слитности речи, естественным модуляциям голоса по силе и высоте, постановке звуков, интонационно-ритмической структуре речи (см. далее § 12).

- *Музыкальная стимуляция*: в процессе слушания и восприятия музыки, исполнения ритмических танцев, пения гласных у ребенка развивается слуховая чувствительность, слуховое внимание, чувство ритма. Приемами являются проговаривание и пропевание рифмованной строки, считалок, воспроизведение разных ритмов движениями тела.

- *Пиктографическая ритмика*. Слуховые и телесные модусы изображаются учителем в графическом виде. Это помогает ребенку четче понять ритмическую структуру речи.

Если говорить о педагогическом статусе верботонального комплекса работы по реабилитации глухого ребенка, то это несомненно *метод* реабилитации акустических резервов неслышащего ребенка, и на этом фоне – формирование произношения, но не самостоятельная сурдопедагогическая система, как квалифицируют ее некоторые исследователи, поскольку она не решает целостно и системно всех вопросов, которые должны входить в орбиту понятия «система обучения», в частности вопросов общеобразовательной подготовки, социализации и воспитания детей с нарушениями слуха. Так, дети, получившие раннюю верботональную реабилитацию и в процессе ее начальное развитие словесной речи в детском саду при SUVAG, поступают в массовую школу, а дети, не готовые к такому варианту, обучаются в школе при SUVAG по программе массовой школы, с продолжением усиленной верботональной поддержки [98; с. 174].

Обобщим достоинства и ограничения верботонального метода (табл. 13).

Верботональный метод относится к группе методов, в основе которых лежит медико-биологическая концепция глухоты, т.е. концепция нормализации глухого инвалида.

На сегодня по всему миру работают свыше 500 верботональных центров, в том числе 20 – в нашей стране: Зеленоград, Нерюнгри, Владивосток, Хабаровск, Тольятти, Астрахань, Самара и др. Методическая помощь в работе данных реабилитационных центров осуществляется

Центром психолого-педагогической реабилитации и коррекции (г. Зеленоград) под руководством Л. И. Руленковой.

Таблица 13

+	–
<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование сенситивного слухового и речевого периода в процессе слухоречевого развития. 2. Углубленная диагностика индивидуальных слуховых возможностей ребенка с последующим индивидуальным подходом в коррекционном процессе. 3. Раннее использование слухопротезирования новейшими слуховыми устройствами. 4. Активное участие в реабилитации глухого ребенка самих родителей. 5. Достижение высокого уровня слухоречевых умений на основе высокотехнологичных оригинальных методик. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. В основе лежит концепция нормализации: принудительная ассимиляция со слышащим большинством, осуществляемая всем укладом и образовательной идеологией дошкольной и школьной жизни, что предопределяет неценностное отношение учащихся к сурдостатусу; порождает проблемы социальной самоидентификации. 2. Дети и выпускники верботональных центров оторваны от сурдокультуры, от общества глухих.

Вопросы и задания

1. Частным вариантом какого направления в сурдопедагогике является верботональный метод?
2. Раскройте инновационный потенциал верботонального метода П. Губерины.
3. Какие стороны физического слуха ребенка диагностируются в центре SUVAG?
4. Из всех оригинальных методик П. Губерины в школах 1 и 2 вида в нашей стране в массовом порядке используется, пожалуй, только фонетическая ритмика. Кратко обобщите психологическую и педагогическую составляющие этого метода.
5. Выстройте вариативные схемы включения ребенка (и его родителей) в работу центра SUVAG.

§ 9.9. Auditory-verbal метод

Восприятие устной речи на основе остатков слуха – один из важнейших компонентов процесса овладения словесной речью. Этот постулат известен и принят в сурдопедагогике с давних времен. В период индивидуального обучения глухих в XVI-XVIII вв. педагоги Педро Понсе де Леон, Рамирес де Каррион, Якоб Родригес Перейра делали

попытки опереться на остатки слуха при обучении речи. В XIX в. врач Института глухонемых в Париже Жан Марк Гаспар Итар (1774-1838) выдвинул идею о возможности развития остатков слуха и с этой целью впервые ввел систематические занятия по развитию слуховой функции в институте (школе) для глухих. Эти занятия в конце XIX в. оформились в самостоятельное акустическое направление сурдопедагогики усилиями врача из Вены Виктора Урбанчика и врача из Мюнхена Фридриха Бецольда. Они разработали систему слуховых упражнений, были инициаторами открытия «слуховых» классов; в результате на съезде учителей глухих в Париже в 1900 г. развитие слухового восприятия было официально признано обязательной частью обучения в школах для глухих [59; с. 9]. В русле этого постановления в первой половине XX в. создаются самостоятельные методические системы развития слуха в период школьного обучения, в основном в недрах чистого устного метода.

С накоплением опыта слуховых упражнений, достижениями в области нейрофизиологии слуха (фазах его созревания), с появлением индустрии слуховых аппаратов с середины XX в. и далее оформляются инновационные методические системы развития слухового восприятия, основанные на идее как можно более раннего развития слуха. В 1958 г. в Манчестере состоялся Международный конгресс сурдопедагогов по проблемам современных образовательных средств, посвященный двум темам: ранняя педагогическая помощь и раннее развитие слуха. На конгрессе были обобщены первые достижения в области раннего вмешательства в развитие глухих и признана исключительная значимость разработки проблемы раннего развития слухового восприятия и обучения речи.

По степени разработанности теоретико-методических основ и масштабу практического распространения за рубежом выделяются два инновационных направления в раннем развитии слухового восприятия и обучения речи: верботональный метод Петара Губерины (Хорватия, Загреб) и система раннего развития слуха «auditory-verbal метод» (Эрик Веденберг, Антониус ван Уден, Армин Лёве – Германия, Уоррен Эстербрукс – Канада, Энн Дорнан – Австралия).

Указанные инновационные методические системы развития слуха неоднородны по концептуальным основаниям; они находятся в дискуссионном противостоянии, что свидетельствует об активности научно-практических поисков, с одной стороны, и об объективной сложности самой проблемы коррекции нарушенной слуховой функции. К концептуальным основаниям относятся: время и стратегия вмешательства

в развитие слуховой функции, технология применения индивидуальных слуховых аппаратов, сенсорная база развития слуховой способности.

Прежде всего, отметим, что у этих методов есть концептуально общие идеи. Во-первых, под ранним вмешательством (*early intervention*) в развитие слуховой способности единодушно понимается диагностика и начало реабилитационной работы с ребенком до 6-8 месяцев, или, в крайнем случае, до первого года жизни, в период закладки слуховой способности, когда происходят важные процессы созревания слухового пути и слуховых центров. Именно в этот период сенсорная слухоречевая система ребенка максимально чувствительна к внешним раздражителям – речевым сигналам, что позволяет в педагогически организованных условиях получить естественное качество речевого голоса. Во-вторых, и тот, и другой метод считают важнейшим фактором развития слуховой способности ранее (с 6-8 месяцев, по мнению некоторых исследователей – с 4-х месяцев) слухопротезирование ребенка, на основе индивидуальных слуховых аппаратов или кохлеарной имплантации, причем с обязательным ношением СА на весь период бодрствования.

Различие обсуждаемых зарубежных подходов к раннему развитию нарушенной слуховой функции и формированию речи сосредотачивается в основном в концептуальной области «сенсорная база реабилитационного процесса». Верботональный метод основан на *полисенсорной* базе развития слуха, предполагающей комплексное использование всех сохранных анализаторов: опоры на зрение в виде чтения с губ, вибрационной и тактильной чувствительности (см. описание конкретных верботональных методик в § 9.8.). На основе психологических и нейрофизиологических исследований доказывается, что синхронная работа остаточного слуха и сохранных анализаторов, ведущим среди которых является зрительный, не подавляет, а усиливает эффективность слухового восприятия речи: различения, опознавания, распознавания устноречевого материала. Конечной целью данного метода является формирование умения воспринимать речь собеседника на *бисенсорной* основе, т.е. с опорой на оральное восприятие и на остаточный слух. Заметим, что слухозрительного восприятия речи придерживаются за рубежом не только адепты верботонального метода, но авторы многих программ развития слуха. Слухозрительное восприятие традиционно используется в школьной образовательной системе «чистый устный метод»; слухозрительная основа с дактильной поддержкой используется в школе при Галлодетском университете, в детских садах и школах, работающих по билингвистической и комбинированной системам. Та-

ким образом, ориентация на формирование бисенсорного восприятия речи – одна из ведущих практик развития слуховой функции за рубежом.

Auditory-verbal метод – инновационное направление, основанное на *моносенсорной* базе развития слуховой функции и речи в условиях семейного воспитания. И. В. Королева, доктор психологических наук, главный специалист Санкт-Петербургского НИИ уха, горла, носа и речи так комментирует конечные результаты данного метода: «результаты, которые он дает, поражают: ребенок с потерей слуха 90-100 дБ, пользуясь современным слуховым аппаратом, имеет естественное звучание речи и стиль общения ребенка с нормальным слухом, т.е. при общении он не смотрит на губы говорящего, а понимает речь и отвечает на вопросы, занимаясь своим делом!» [81; с. 17].

В основе Auditory-verbal метода лежат следующие идеи.

- Ранняя диагностика потери слуха и раннее слухопротезирование в возрасте 4-6 месяцев, т.е. в оптимальный период готовности и способности для слухового восприятия речевых образцов. Только у того ребенка, с которым занимались в сензитивный слуховой период, высока вероятность сформировать естественный тембр звучания голоса.

- Суть ранней абилитации состоит в развитии слуха и речи без опоры на зрение, дактилирование и жест. Опора на зрение, указывает Армин Лёве, «формирует у детей с нарушенным слухом доминирование нежелательной сенсорной модальности». Он также считает, что «чтение с губ на ранней ступени, если оно доминирует в поведении ребёнка, следует даже запрещать... Мы никоим образом не облегчим развитие слухового восприятия речи, если звучание слова или фразы ребёнка будет ассоциировать с их видимым двигательным артикуляционным образом, а не с предметом, которое это слово обозначает» [54; с. 53, 145].

- Слух и речь развивают родители, имеющие мощнейшую поддержку: с ними занимаются аудиолог, сурдопедагог, психолог; 1-2 раза в неделю на дом приходит сурдопедагог; с возрастом ребенок и родители посещают центр, где с ними занимаются сурдопедагог, психолог, музыкальный педагог, логопед, учитель физкультуры.

- Слуховой аппарат должен быть новейшей модификации, и ребенок должен носить его весь день, снимая только на ночь и получать утром вместе с одеждой. Тогда ребенок начинает воспринимать его «как предмет, принадлежащий к его физической сущности, к схеме тела» [54; с. 49].

Свой комментарий слухо-речевого метода И. В. Королева заканчивает на оптимистичной ноте: «Я верю, что в России этот метод станет известен и, объединенный с лучшими отечественными традициями, будет широко использоваться специалистами и родителями».

Одним из основателей Auditory-verbal метода является Армин Лёве (1958), который распространил идеи этого метода и организационно оформил систему ранней педагогической помощи как обязательную ступень непрерывного образования детей с нарушениями слуха в немецкоговорящих странах Европы. Сейчас этот метод реализуется во многих странах Европы, США, Канаде, Австралии, Японии, Бразилии и т.д. Несмотря на чрезвычайную трудо – финансово – техно – кадровую емкость, auditory-verbal метод активно расширяет масштабы своего теоретического влияния и практического внедрения в зарубежной сурдопедагогике.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте сущность понятия «сенсорная база развития слухового восприятия и обучения произношению».
2. Сравните сенсорную базу развития слухового восприятия и обучения произношению в верботональном и auditory-verbal методах.
3. Раскройте методологические постулаты, с помощью которых авторы auditory-verbal метода обосновывают возможность восприятия речи глухим ребенком только на слуховой основе.
4. Каков наиболее оптимальный период для формирования естественного тембра голоса у глухого ребенка?
5. Есть ли в нашей стране опыт внедрения данной системы? Если есть, то где?

§ 9.10. Письменный метод

Последние две трети XIX века были ареной дискуссионной борьбы двух ведущих в этот период систем обучения глухих: мимического и чистого устного метода. Однако уже в это время исподволь, со стороны сурдопедагогов-практиков, сурдопедагогов-пытливых исследователей появилась критическая оценка неоднозначных результатов того и другого метода. Они утверждали, что данные системы не оправдали себя, так как многие глухие, заканчивая школу, не овладевают в нужной мере словесной речью и не могут читать даже элементарные книги. В конце XIX века на волне бурного развития экспериментальной психологии качественно углубились знания о психологической сущности познавательных, личностных и поведенческих процессов человека. В этом контексте поиски новых методов обучения речи, реформаторские

устремления сурдопедагогов активизировались. Критики господствующих систем (в частности, Р. Линднер) стали отчетливо требовать использования «результатов экспериментальной психологии и педагогики для реформы обучения в школе глухих» [цит. по 112; с. 121]. Сурдопедагогам-практикам и исследователям становилось все более ясно, что жестовое обучение не дает глухому общепринятых средств общения, а технология чистого устного метода не природосообразна: первоначальное обучение речи на основе исходной устной формы труднодоступно и мало соответствует сенсорным возможностям глухих, а самое главное – такая технология задерживает процесс накопления словарного запаса и темп умственного развития глухих детей.

Так появились реформаторы первой в историческом процессе развития сурдопедагогики волны; это были идеологи третьего пути первоначального обучения глухих – письменного метода: М. Венус (1826), Ж. Ж. Валад-Габель (1839), Георг Форхгаммер (1898), Э. Гёпферт (1897), Рудольф Линднер (1921), Александр Эрлен (1921), Э. Керн (1950). Их реформаторские идеи касались не всей системы школьного обучения глухих, а только первоначального обучения словесной речи. Несмотря на индивидуальное своеобразие методических инноваций, в методологических позициях этих авторов возможно выделить ряд общих положений.

- Все авторы считали, что первоначальное обучение речи глухих детей должно протекать по аналогии с процессом развития речи слышащего ребенка, т.е. говоря современным языком, моделировать «материнскую» школу.

- Между словом и предметом, как в материнской школе, должна быть прямая ассоциация, без посредничества жеста, родного языка глухих.

- Обучение речи должно быть природосообразным. Если слышащий ребенок воспринимает акустические образы слов слухом, то глухой должен воспринимать образы слов зрением. Зрение используется в качестве замены слуха. Из двух зрительных модальностей, доступных глухому – чтения с губ и письменного образа слова – необходимо отказаться от чтения с губ как исходной точки восприятия речи. Чтение с губ – труднодоступно для глухого, ненадежно, письменная форма речи воспринимается легче, определеннее и быстрее, чем чтение с губ, она дает четкую видимую картину.

- Отсюда: исходной формой обучения речи должно быть письменное слово, а не его устная форма (оральная или артикуляционная).

- По аналогии подражания матери написанное слово должно воспринимается целиком, глобально.

- При опоре на осознанное и доступное письменное слово, с возможностью сознательного накопления и усвоения слов процесс обучения

речи не зависит от формирования произношения и позволяет в относительно короткий срок дать глухим значительное речевое и умственное развитие.

- Практически все представители письменного метода не считали обучение произношению главной задачей первоначального обучения речи. Главной задачей они рассматривали речевое развитие, накопление словарного запаса, осмысленное усвоение слов как средства общения и выражения мыслей.

Кратко охарактеризуем авторские методические положения, выдвинутые ведущими представителями письменного метода.

М. Венус (1774-1850) – венский рационализатор мимического метода. Предложил на первом этапе обучения речи и грамоте сделать исходными не жест, а письменную речь, дактилологию и обучение устному слову. Свои идеи изложил в книге «Методика или руководство по обучению глухих» (1826). Усвоение дактильного алфавита шло параллельно с осмысленным усвоением письменного слова. Учитель показывал на *голову*, затем на написанное слово, разделенное черточками на буквы. Дактильный знак сопровождал каждую букву. Учащиеся выучивались писать слово, дактилировать его и проговаривать [6; с. 51].

Жан Жак Валад-Габель (1801-1879) – французский рационализатор мимического метода назвал свой подход *интуитивным материнским методом*, изложенном в «Очерке о преподавании письменной речи» (1839). Считал, что *главная задача обучения глухих – уметь записать свою мысль и понимать написанное*. Признавал одновременное (а не последовательное) предъявление ребенку устной речи, письменной речи в виде глобальных табличек плюс дактильная речь. «Письмо в воздухе» считал Валад-Габель, сообщает речи энергичность, силу и выразительность, однако из-за трудности чтения с рук не может заместить письменное слово.

Эмиль Гёпферт (1851-1906) – немецкий рационализатор чистого устного метода, изложивший свой учительский опыт в статье «Роль письменной речи в обучении настоящих глухонемых и в особенности умственно отсталых устной речи» (1897). Обучение произношению и чтению с губ должно немедленно сочетаться с обучением письменному слову. Тогда умственное развитие ребенка будет протекать независимо от состояния его произношения. Он строил обучение письменной речи на механизме письма.

Георг Форхгаммер (1861-1948) – не менее известный датский преобразователь чистого устного метода. Свой подход к первоначальному обучению глухих обозначил как «имитативный» в книге «Имитативное преподавание речи на основе письма» (1898). На своих имитативных занятиях практиковал комбинацию устного и письменного метода. Первоначально

ребенку давалось письменное слово, которое по подражанию (имитации) он записывал, одновременно считывая произношение с губ учителя. Многократно повторяя, ученик заучивал написание и произношение слова.

Признавая крайне низкую разборчивость чтения с губ, ввел «маноральную систему» дополнительных ручных знаков (не путать с дактилемами), которые оказывали глухому помощь для зрительно невоспринимаемых характеристик речи. После использования маноральных знаков качество считывания с губ увеличивалось на 80% [112; с. 121].

Рудольф Линднер (1880-1964). В труде «Обзор письменного метода» (1921) немецкий рационализатор чистого устного метода объявил, что оралисты «переоценили роль моторных характеристик речи» и «письмо для наших учеников – самое надежное и самое простое средство» [112; с. 121]. Процесс обучения разным формам речи был не одновременным, а последовательным. На рецептивном этапе давались письменные образы слов; дети удерживали их в памяти и учились соотносить с картинками. Глобальное восприятие письменных образов называлось чтением. Достаточно, чтобы ученики могли молча «читать» текст и понимать его смысл [49; с. 30]. На репродуктивном этапе дети активно воспроизводили (писали) слова в ответ на предъявленные учителем предмет, картинку. Так, за год дети усваивали 289 письменных слов. Только на втором году обучения начиналось обучение произношению, а чтение с губ Р. Линднер отодвигал на более далекое время.

Александр Эрлен (1977-1930). Основатель «бельгийского метода» пытался преодолеть ограничения чистого устного метода в процессе «демутизации», который он описал в докладе «Функция глобализации и педагогический процесс» (1921). Он доказывал, что восприятие устной речи глухим может успешно происходить через глобальное чтение письменных слов и чтение с губ. Под глобальным чтением, как и другие авторы А. Эрлен подразумевал целостное восприятие-запоминание слова и соотнесение его с картинкой, предметом. Выделял четыре последовательных этапа демутизации.

1 этап – идентификация *предмет-изображение*.

2 этап – *идеовизуальное (глобальное) чтение слов*. Общение молча, посредством карточек и письма.

3 этап – после накопления речевого запаса в виде письменных образов слов все глобально читавшиеся ребенком слова теперь считывались с губ учителя.

4 этап – обучение произношению слов в глобальной форме. За полтора года дети усваивали 361 фразу. Все было рассчитано на па-

мять, ассоциации зрительного образа – предмета с письменным словом.

Э. Керн в работе «Теория и практика целостного метода первоначального обучения глухих детей языку» (1958) отстаивает положение чистого устного метода о том, что главной задачей первоначального обучения является формирование произношения без применения жестов и дактильной речи. Однако в основу своего метода положил поэтапное использование письменных слов с отсроченным обучением произношению.

Первые две недели – сопоставление предмета с картинкой, предмета и табличного слова, действия со словом (подкладывание под картинку). На третьей-пятой неделе такая же работа, но уже с предложением, начинали обучать чтению с губ и произношению. С шестой недели артикуляция тренировалась на основе третьей знаковой системы – вибрационных ощущений. На 8 неделе активно включалась устная речь. Учитель разъяснял ученику, что каждой букве (которые окрашивались в разный цвет) соответствует свой звук, детей обучали писать. Через восемь недель формируется целостный речемоторный образ [6; с. 89].

В России ярким сторонником идей письменного метода был **Иван Александрович Васильев** (1862-1940), автор «графического метода», ориентированного на использование письменной речи. И. А. Васильев – рационализатор чистого устного метода, господствовавшего в до и послереволюционной России. В отличие от зарубежных коллег, И. А. Васильев не предлагал делать письменный образ слова исходной отправной точкой первоначального обучения речи. Не критикуя чистый устный метод с его главной задачей обучения устной речи, И. А. Васильев предлагал выстраивать более активно параллельный обучению произношению процесс усвоения письменной речи, куда входили: графическое обозначение слов-понятий, обучение грамматике, обучение сознательному чтению. Следует подчеркнуть, что под чтением И. А. Васильев понимал чтение слов вслух, а не молча глобально воспринимая письменные образы. И. А. Васильев – разработчик методики обучения чтению глухих учеников в первоначальный период обучения. (см. его работу «Методика обучения глухонемых речи, письму, чтению», 1900).

Теперь охарактеризуем дидактический статус обсуждаемого письменного метода. Его идеологи сосредотачивались на крайне важной, но все-таки частной задаче – на оптимизации способов первоначального обучения речи. Они не выходили за рамки этой задачи и не

претендовали на образование новой школьной системы обучения глухих. Поэтому говорить о письменном методе как новой целостной дидактической системе нецелесообразно.

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что «письменный метод» привнес в сурдопедагогику ряд могучих реформаторских идей, которые не канули в лету, а взяты на вооружение и активно применяются в том или ином обличье, в том или ином варианте, в той или иной композиции современной сурдопедагогикой. Это, во-первых, весь комплекс методологических положений о материнской школе (см. выше); во-вторых, это технологические идеи: природосообразного для человека зрения использования письменного образа слова как части исходной прямой ассоциации *предмет-слово*; первоначального *глобального* восприятия слова с последующим его аналитическим разложением на буквы; одновременного дактильного сопровождения (письмом в воздухе) письменного слова и др.

Вопросы и задания

1. Раскройте методологические основания, которым следовали представители письменного метода.
2. Охарактеризуйте содержание понятия «материнская школа».
3. В чем сущность «имитативного метода» Г. Форхгаммера?
4. Изложите основные положения «бельгийского метода» А. Эрлена, метода «целостных слов» Э. Керна.
5. Какие реформаторские технологические идеи письменного метода применяются в современной сурдопедагогике?

§ 9.11. Коммуникативно-деятельностная система обучения глухих

Данная система является официально признанной системой обучения языку незлышащих, действующая в школах 1-го вида в России, поэтому мы остановимся на ее обобщенной характеристике несколько подробнее. Ее автор – Сергей Александрович Зыков теоретически разработал и с помощью своих сотрудников и последователей (Л. М. Быковой, Е. А. Горбуновой, Т. С. Зыковой, Б. Д. Корсунской, И. В. Колтуненко, Е. П. Кузьмичевой, Е. Н. Марциновской, Т. В. Нестерович, Л. П. Носковой и др.) внедрил в практику данную систему в 60-80-х гг. XX века.

Психологическое обоснование коммуникативно-деятельностной системы

Новаторство системы состоит, прежде всего, в том, что во главу угла в процессе обучения языку С. А. Зыков поставил решение *проблемы потребности глухого ученика в словесной речи*. Тем самым он воплотил в педагогическую практику методологическое положение Л. С. Выготского о роли потребности как детерминанты человеческой деятельности: «Если найден секрет, создать потребность, т.е. поставить цель, будет и сама речь» [19; с. 77]. «Секрет» создания потребности в речи С. А. Зыков извлек из теоретических представлений психологов о природе словесной речи. Речь есть знаковая система; присвоение (интериоризация) человеком знака идет только в процессе совместной предметной деятельности, опосредованной общением (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, М. М. Кольцова, М. И. Лисина, А. Н. Соколов, Л. В.

Знаменитые глухие

Вера Игнатьевна Мухина (1889-1953). Скульптор, народный художник СССР, страдала тяжелой тугоухостью. Автор монумента «Рабочий и колхозница». Государственные премии СССР в 1941, 1943, 1946, 1951, 1952 гг.

Константин Эдуардович Циолковский (1857-1935). Страдал очень тяжелой тугоухостью. Основатель отечественной космонавтики.

Александр Алексеевич Остужев (1874-1953). Оглух в зрелом возрасте. Народный артист СССР. Государственная премия СССР в 1943 г. Отмечен в энциклопедиях.

Щерба и др.). Следовательно, чтобы *потребность в языке* возникла, необходимо, во-первых, чтобы язык усваивался в неразрывной, немедленной *связи с деятельностью*, обслуживая все виды деятельности ребенка; во-вторых, языком глухой ребенок должен овладеть изначально в его основной функции – *функции общения*, будучи погружен педагогами в непрерывную сеть коммуникативных ситуаций.

Эта психологическая природа языка определила в коммуникативно-деятельностной системе приоритетную значимость двух основных методологических положений системы: обучения языку

«по принципу формирования речевого общения» и принципа «деятельностного подхода в организации обучения языку» [34].

Аналогичная идея использования психологически ориентированной социальной теории коммуникации в процессе обучения глухих языку лежит в основе «межличностно-коммуникативного метода» Петера Антона Янна, теоретические положения которого были опубликованы в 1979 г., а результаты практической реализации – в 1986 г. Раз-

витие речи по данному методу есть обучение использованию речи в ее коммуникативной функции [112; с. 213].

Суть обучения языку «*по принципу формирования речевого общения*» состоит в том, что развитие речевой компетенции осуществляется на основе применения языка как средства общения на всех этапах обучения. Школа обеспечивает восхождение глухого учащегося от освоения разговорной (диалогической) к монологической речи в педагогически организуемых коммуникативных ситуациях.

Почему диалог принят как исходный вид речи в обучении языку глухих в данной системе? Ответ кроется в психолого-функциональной сущности диалога. В естественных условиях слышащий ребенок начинает овладевать языковым общением на основе диалогической речи, поскольку диалог – это та форма речи, которая обслуживает непосредственные контакты. Диалог – гораздо более доступная версия речи, нежели монолог, поскольку в реплицировании (чередовании реплик) взрослый выступает как фасилитатор, поддерживающий инициатор говорения, а ребенок выступает как подхватывающий инициативу, овладевающий репликами по подражанию; в диалоге используются простейшие, часто неполные синтаксические конструкции; в диалоге (поскольку это непосредственные контакты) огромную контекстную роль играет конситуация, параязыковые средства.

По аналогии с нормой глухой ребенок тоже начинает осваивать язык в начальных классах в его *диалоговой, разговорной* форме. Детей обучают речевым высказываниям, приближенным к лексике и синтаксису устной разговорной речи (неполные предложения, типовые вопросительные, побудительные, повествовательные конструкции). Обучение разговорной речи осуществляется на всех уроках по развитию речи, на уроках по всем другим учебным предметам и во внеучебное время, тем самым глухой ребенок погружен в непрерывную и интенсивную диалоговую среду.

Более позднее языковое образование – связная монологическая речь – формируется по аналогии с нормой на основе разговорной речи. Монолог – индивидуально организованный вид речевого общения. Все виды работ по формированию связной монологической речи в начальной школе для глухих имеют непосредственную коммуникативную направленность (рассказ о событии, письма, заметки, рапорты, отчеты и т.п.). В средних и старших классах продолжается формирование связной речи уже как специфической монологической формы, обслуживающей изложение мыслей, рассуждения, описания (рассказ, изложение, сочинение, отзыв, публичное сообщение и т.п.). В монологе (пись-

менном или устном) связная речь, будучи опосредованно обращенной к другому, не-Я, также выступает как средство коммуникации.

Суть «*деятельностного принципа*», также определяющего лицо системы, состоит в неразрывной, немедленной связи речепродуцирования со всеми видами детской деятельности, иными словами – в постоянном речевом опосредовании личных действий учащегося: учебных, предметно-практических, игровых, трудовых, художественно-творческих, социальных.

Яркой и концентрированной моделью формирования мотивационно-побудительного компонента речевого поведения на основе *содружества деятельностного и коммуникативного принципов* в системе С. А. Зыкова является организация уроков предметно-практического обучения на начальном этапе овладения глухим ребенком словесным языком.

Уроки предметно-практического обучения (уроки ППО) – одна из самых оригинальных и специфических организационных форм обучения языку в обсуждаемой системе. Конечная метацель этих уроков – вызвать *потребность в словесной речи*, целенаправленно ставя ребенка в условия коллективно-совместной предметно-практической деятельности, которая организуется с помощью речевой регуляции либо учителем, либо самими учениками. Учащиеся выполняют различные виды работ: рисуют, делают аппликации, макеты, строят, лепят, составляют мозаику; составляют схемы, таблицы, диаграммы и т.п.; при этом все виды деятельности немедленно опосредуются словом. Практика совместной предметной деятельности на этих уроках неразрывно связана с практикой общения в таких организационных формах, как: в парах, тройках, по конвейеру, в бригадах, в роли маленького учителя, в роли бригадира, по инструкции учителя. Учитель организует разнообразнейшие виды деловых ситуаций, требующих общения, которые подробно описаны в учебном пособии Т. С. Зыковой и М. А. Зыковой [35]. Так, ученик-бригадир составляет *поручения*, одноклассник – *понимает* их («Возьми мозаику и дай Нине»); дети делают *отчет* о своей работе («Я обвела по шаблону яблоко. Теперь можно вырезать?»); выражают *просьбы* в искусственно созданной учителем ситуации нехватки материала («У меня нет пластилина. Дайте пластилин»); составляют пооперационные *планы* своей деятельности («1. Сделать сиденье. 2. Сделать спинку. 3. Сделать ножки. 4. Собрать скамейку»); составляют *заявки* на материал («Мне нужны краски и кисточка»); *оценивают* деятельность товарища («Коля сделал аккуратно»); *заявляют о намерении, желании* («Я не умею рисовать», «А я хочу наклеивать»). Ярким примером ре-

чевой регуляции деятельности глухого ребенка в условиях коммуникации (общения) может служить совместное выполнение, скажем, такого задания в паре: двум учащимся дают одно задание на двоих – «построить домик». Один ученик читает инструкции и орально-дактильно общается их партнеру, партнер понимает инструкции и выполняет их, строя из кубиков домик. Таким образом, на уроках ППО реализуется *триединство указанных выше методологических положений: потребность в словесном языке возникает в условиях коммуникаций, организующих совместную деятельность детей*. На уроках ППО в условиях естественной высокой востребованности словесной речи активно формируются все базисные компоненты речевой деятельности: происходит первоначальное знакомство с новыми словами, усваиваются речевые обороты, диалоговые умения и т.д. [35].

Уроки ППО в школе для глухих проводятся согласно базисному учебному плану на начальной ступени обучения: в подготовительном – 6 часов в неделю; первом, втором классах – по 5 часов в неделю; в третьем классе – 4 часа; в четвертом – 3 часа в неделю. В школе для слабослышащих уроки ППО проводятся только во втором отделении (1 и 2 варианты) в первом классе – 2 часа в неделю. По 3 варианту в подготовительном классе уроки ППО даются по 3 часа в неделю.

Лингвистическое обоснование коммуникативно-деятельностной системы

Язык, применяемый и изучаемый учащимися, является фактором, системообразующим саму методику обучения языку.

Первой особенностью языка как знаковой системы является его целостность. Все элементы языка и его уровни сосуществуют только в единстве и взаимодействии друг с другом (В. Гумбольдт, А. А. Потебня, Ф. Де Соссюр, Л. В. Щерба). В процессе восприятия (аудирования и чтения) речь воспринимается блоками, структурами (Н. И. Жинкин). Именно как целостное единство язык предстает перед слышащим ребенком в процессе его усвоения: он целостно, неразъемо воспринимает сначала единый речевой поток, излучаемый окружающими, потом «врастает» в него, различая центральную единицу языка – предложение, далее словосочетание и затем слово. Учитывая свойство целостности, С. А. Зыков предложил *дедуктивный* способ знакомства глухого ребенка с языком, аналогичный естественному процессу восприятия: все языковые факты, явления, значения усваиваются не отдельно и не поочередно, а в составе синтаксических единиц – предложений, словосочетаний, диалоговых конструкций.

Второй базовой особенностью языка является его внутренняя неоднородность [110]. Согласно современной модели языка в нем выделяют три компонента: языковую способность, речевую деятельность, языковую систему.

Языковая способность – это особый тип активности человека: готовности и умения воспринимать речь, подражать чужой речи, применять новые слова в реальных ситуациях общения. Языковую способность ученые относят к видовой общечеловеческой готовности овладеть языком как способом освоения действительности. Она предполагает особые свойства языковой личности: умение угадывать встречный речевой поток, инициативность речевого порождения, чувство языка, включающее глубокое осмысление и применение норм, правил и исключений в речевых порождениях; углубленное понимание вариативности языка и стремление на ее основе построить свое индивидуальное высказывание.

Речевая деятельность. В среде психолингвистов речевая деятельность рассматривается как самостоятельный вид человеческой деятельности, которая есть средство осуществления вербального общения, знаковой формой взаимодействия между людьми. Виды речевой деятельности реализуют это общение. К ним относятся: говорение, чтение, аудирование, письмо; сюда же добавим специфические, принятые в общении с глухими и между глухими виды: слухозрительное восприятие, дактилирование, оральное чтение. Подчеркнем, что в последнем ряду нет жестовой речи, поскольку она альтернативная, невербальная (неречевая) форма общения.

Языковая система. Языковая система как структурированная система разноуровневых единиц есть средство существования, формирования и выражения речевой деятельности [33; с.79]. В методике преподавания языка она представлена в виде языковых знаний, умений и навыков: лексических, грамматических, фонетических. В коммуникативно-деятельностной системе данные знания формируются не поочередно, как уже говорилось выше, а комплексно, а также по особой логике поэтапного восхождения от речи к языку: от подражания речевым образцам, интуитивного восприятия грамматических и морфологических закономерностей к их осмыслению и инициативному применению.

Представленная модель языка «языковая способность – речевая деятельность – языковая система» методически определяет три соответствующих направления в содержании обучения языку; на всех этапах формирования речевой функции глухих учащихся предусмотрены:

развитие языковой способности, формирование речевой деятельности, усвоение языковой системы (см. далее § 11.6.).

Как и в любой системе обучения глухих, важнейшим *технологическим вопросом* явился вопрос *о выборе оптимальных средств общения и обучения глухих учащихся.*

Основными средствами коммуникации в системе С. А. Зыкова приняты: устная, письменная и дактильная формы словесной речи. Они же выступают как предмет обучения в школе для глухих. Звуки речи формируются в начальных классах (подготовительный-4-ый классы); закрепляются и корригируются на всех дальнейших ступенях школьного обучения. Письменной формой речи (техникой письма и чтения) глухой ребенок овладевает в 3-4-х четвертях первого года обучения, далее она становится наряду с устной ведущей формой словесной речи для глухого учащегося. Вместе с тем, в отличие от чистого устного метода, в данной системе используется нехарактерное для слышащего большинства визуальное средство коммуникации – дактильная форма речи, которая природосообразна сенсорным возможностям глухого ребенка.

Жестовая речь исключена из коммуникативного и образовательного оборота, поскольку, по мнению автора данной системы, она, во-первых, гасит, снижает потребность ребенка овладеть словесной речью, и тормозит формирование языковой способности. Во-вторых, будучи своеобразной по лексико-грамматико-синтаксическому устройству, жестовая речь затрудняет усвоение закономерностей словесного языка, создавая языковые aberrации (отклонения, искривления).

Реальное выполнение запрета на использование жестовой речи глухими учащимися – одна из трудновыполнимых задач учебно-воспитательного процесса в школе для глухих. Повторим слова Л. С. Выготского: «Борьба устной речи с мимикой, несмотря на все добрые намерения педагогов, как правило, всегда оканчивается победой мимики..., потому что она есть подлинная речь во всем богатстве ее функционального значения» [19; с. 301]. Запрет фактически действует только на уроках. Несмотря на установки учителей, в процессе неформального общения глухие дети активно пользуются жестами. К. А. Волкова в 1986 г., изучая методом хронометражного наблюдения степень использования глухими школьниками 3, 6, 8-х классов устной речи как средства общения во внеклассных условиях, установила, что в общении глухие третьеклассники послушно выполняют установки учителей и используют устную, дактильную и – только в последнюю очередь – жестовую речь; степень использования устной речи резко понижается к

средним и старшим классам (которые приходится на период подростковой автономизации самосознания): шести и восьмиклассники почти не используют устную речь вне урока [16; с. 9]. Г. А. Зайцева в 1992 г. методом анкетирования самих сурдопедагогов-практиков выявила, что в неформальном общении (коллективные мероприятия, экскурсии, спортивные мероприятия, индивидуальные беседы, разбор конфликтов) «преобладает жестовая речь (соответственно 96, 78, 68, 44, 85% утвердительных ответов респондентов)» [32; с. 122].

Дактильная речь – исходная форма речи на первоначальном этапе обучения языку

С первых же дней школьного обучения глухие дети осваивают по подражанию учителю слитные дактильные образы слов, затем дактилемы, из которых научаются самостоятельно складывать слова. В системе С. А. Зыкова дактильная речь выполняет две основные функции.

Согласно своей первой функции, дактильная речь, будучи природосообразной сенсорному потенциалу глухого ребенка, помогает педагогам своевременно ввести слово-понятие в образовательный и коммуникативный оборот вне зависимости от сложности звукобуквенного состава слова и произносительных возможностей обучаемого. Учащийся дактилирует буквенный состав слова и одновременно произносит те звуки слова, которые у него на данный момент поставлены. Остальные звуки он временно либо опускает, либо произносит приближенно. Из исходной, приоритетной формы на начальном этапе школьного обучения дактильная речь становится вспомогательной по мере усвоения учащимся устно-речевых и письменно-речевых навыков. Что же дает указанная выше независимость? Она обеспечивает возможность достаточно быстрого накопления словаря, что подтверждено экспериментально. Так, когда было введено дактильное обучение по системе С. А. Зыкова, то уже в подготовительном классе усвоение речевого материала увеличилось в три раза (с 200 до 600 слов) [34].

Вторая функция дактильной речи тесно связана с процессом формирования образа слова: визуально-двигательный тип восприятия и дактилирования слова помогает глухому ребенку более четко анализировать его звукобуквенный состав, делает образ слова устойчивым.

Надо заметить, что в непрекращающейся дискуссии по поводу дидактической пользы дактильной речи школа С. А. Зыкова занимает весьма четкую позицию: признавая очевидный факт, что сопряженное дактилирование на первоначальном этапе обучения речи несколько

снижает качество произношения, разработчики коммуникативно-деятельностной системы считают это негативное влияние временным явлением: «С развитием артикуляции, укреплением речевых кинестезий устная речь начинает использоваться и без сопутствующего дактилирования» [58; с. 54].

Система С. А. Зыкова, как и все системы обучения глухих (и актуально действующие, и представляющие на сегодня лишь историко-педагогический интерес), не решает исчерпывающе всех насущных проблем обучения глухих языку, представляя собой диалектическое сочетание педагогических достоинств и непреодоленных ограничений, которые покажем в таблице 14.

Таблица 14

+	–
<p>1. Целенаправленное и методически инструментованное формирование потребности в словесной речи.</p> <p>2. Независимое от произносительных возможностей глухого ребенка своевременное введение в образовательный оборот программных слов на основе дактильной речи.</p> <p>3. Приоритетное усвоение и применение языка в его коммуникативной функции (в условиях коммуникативных ситуаций; на основе устной разговорной речи), что повышает готовность выпускников к самостоятельному общению со слышащим большинством.</p>	<p>1. Запрет жестовой речи, игнорирующий субкультуру глухих.</p> <p>2. Как следствие вышеуказанной позиции – дисгармоничная социальная самоидентификация, обусловленная принудительной ассимиляцией со слышащим большинством.</p> <p>3. Недостаточное качество устно-речевых умений, грамматических умений, обусловленное рядом непреодоленных факторов: недостаточным объемом речевой практики; трудно устранимым отрицательным влиянием жестового языка, снижающего речевую мотивацию, обучением речи в постсензитивный и постслуховой период.</p>

Вопросы и задания

1. Раскройте суть двух ведущих принципов обучения языку в системе С. А. Зыкова: коммуникативного и деятельностного.
2. Какими путями в данной системе обеспечивается потребность глухих в словесной речи?
3. Какие дидактические преимущества дает применение дактилогии как исходной формы речи в процессе обучения языку?
4. В чем главная педагогическая цель уроков предметно-практического обучения?
5. Обоснуйте целесообразность первоначального обучения языку на материале диалогового вида речи.

§ 9.12. Система обучения языку в современном отечественном детском саду для глухих

Напомним, что в послереволюционный период вплоть до войны и некоторый период послевоенного времени в детских садах для глухих инерционно господствовал чистый устный метод, как и в школах I вида.

С внедрением в 60-80 гг. XX века в школьное обучение системы С. А. Зыкова, его соратница Б. Д. Корсунская проецировала идеи системы в ДОУ I вида. Основные приметы этой системы: обучение началось с 3 лет. Исходная форма речи – дактильная (глобальное восприятие дактильных табличек); параллельно шло обучение произношению и развивалось слухо-визуальное восприятие речи; со 2-ой четверти первого года пребывания в детском саду вводилась письменная речь. Далее развитие речи шло на основе устной, письменной, дактильной речи. Одновременно с развитием речи осуществляется развитие слухового восприятия и обучение произношению на основе системы сокращенных фонем [48].

В 1990-е гг. XX века в ДОУ для глухих начала действовать система обучения языку, которая по своей идеологии весьма заметно отличается от предыдущей системы. Ее авторами и разработчиками являются Л. А. Головниц, Л. П. Носкова, Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко. По новой системе обучение в ДОУ начинается с 1,5 лет, т.е. с начала сензитивного речевого периода. Первые два-три года обучение идет на основе одновременного использования устной речи, орального чтения и письменной речи. Данный подход основан на идее формирования у глухого ребенка прямой ассоциации между словом и предметом, которая поможет вызвать потребность в словесной речи.

В начале четвертого года обучения вводится дактильная речь. Аргументация основана на предположении о том, что потребность в словесной речи изначально уже сформирована. Теперь дактильный образ слова не помешает прямой ассоциации *предмет-слово*. Дактильный образ делает слово стабильным, аналитически четким, помогает звуко-буквенному анализу.

В результате развития речи в условиях коммуникативных ситуаций ребенок должен освоить за пять лет пребывания в ДОУ 2500 слов, 50 типичных фразовых конструкций.

На основе раннего слухопротезирования с первых же дней пребывания ребенка в ДОУ осуществляется развитие слухо-зрительного восприятия речи, обучение произношению на основе системы сокращенных фонем.

Развитие речи осуществляется поэтапно.

Первый этап: от начала обучения до четырех лет. Идет *глобальное* восприятие и манипулирование с табличками, на которых слово изображено печатными буквами. Педагог показывает предмет или его изображение и сразу прикладывает к нему табличку с письменным образом слова. Показывая табличку, педагог одновременно произносит слово. Дети воспринимают его *целостно*, различая письменные слова как картинку: по длине слова, по общим очертаниям букв. Отраженно, по подражанию педагогу дети пытаются произносить предъявленное слово приближенно, как могут. Табличка помещается в наборном полотне, и дети многократно обращаются к ней, по ходу того, как педагог приучает самостоятельно подкладывать таблички под знакомые предметы-изображения и наоборот.

Второй этап: от четырех до шести лет предполагается постепенный переход от целостного восприятия табличных слов к аналитическому. Обучение аналитическому чтению идет на основе введения дактилирования, которое помогает более четкому анализу слова. Детям даются враспыленную буквы, составляющие конкретное слово и дети составляют из них слово по образцу-табличке. Так они приучаются воспринимать табличное слово аналитически. Далее педагог предлагает самостоятельно составить слово уже из данных враспыленную всех букв алфавита, глядя на табличку-образец и приближенно проговаривая его. И, наконец, дети научаются составлять слова из букв самостоятельно, без образца, по памяти, дактилируя слово и приближенно проговаривая его. Процесс составления слов из букв сопровождается обучением написанию букв. Сначала дети просто срисовывают буквы с табличек, для них это акт рисования, а не письма. Постепенно они овладевают умением писать печатные буквы и уже не составляют слово из готовых букв, а сами пишут их печатными буквами, приближенно проговаривая слово.

Третий этап: от шести до семи лет предполагается дальнейшее углубление анализа речевого материала на основе устно-дактильного воспроизведения и написания слов. Подчеркнем, что весь процесс овладения письменным образом слова сопровождается одновременным процессом формирования произносительных умений и развитием слухо-зрительного восприятия на индивидуальных и групповых занятиях.

На всех трех этапах освоение слова идет в специально создаваемых условиях коммуникации, диалога с ребенком, в процессе оречевления на доступном для ребенка уровне всех видов детской деятельно-

сти [см. подробнее: Головниц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика. [Текст] / Л. А. Головниц – М. : ВЛАДОС, 2001].

Из краткой характеристики первоначального обучения словесной речи глухих дошкольников отчетливо видно, что в предложенной системе использовались в новом продуктивном сочетании идеи:

- чистого устного метода: ассоциативная теория прямой связи между словом и предметом, изначальное исключение посредников в виде дактилологии или жестов; данный подход ориентирован на формирование потребности в словесной речи;

- применения в первоначальный период обучения письменной речи (предъявление предмета/изображения одновременно с табличкой-письменным словом); эту дидактическую идею предложили и развивали в своей практике такие известные сурдопедагоги, как К. Гепферт (Германия, 1851-1906), Г. Форхгаммер (Дания, 1861-1948), Р. Линднер (Германия, 1880-1964), И. А. Васильев (Россия, 1867-1941); данный подход ориентирован на то, чтобы сделать технологию научения речи более адекватной сенсорным возможностям глухих школьников;

- коммуникативно-деятельностной системы С. А. Зыкова, предусматривающей использование дактильной речи, а также освоение речи в условиях коммуникации, диалога, немедленной связи слова с деятельностью.

Вопросы и задания

1. Обоснуйте целесообразность исключения дактильной речи на первом этапе обучения языку в современной системе обучения глухих дошкольников.

2. Обоснуйте целесообразность введения дактильной речи на втором этапе обучения языку в современной системе обучения глухих дошкольников.

3. Раскройте понятие «глобальное восприятие табличек с письменным словом» глухим дошкольником. На каком этапе обучения речи глухих дошкольников применяется глобальное восприятие?

4. Раскройте понятие «аналитическое восприятие слова» глухим дошкольником. На каком этапе обучения речи глухих дошкольников применяется аналитическое восприятие?

5. Охарактеризуйте смену методических систем обучения языку в ДОУ для детей с нарушениями слуха в 90-ые гг. XX века.

§ 10. НЕПРЕРЫВНАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

*Вероятно, человечество победит раньше
или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие.
Но гораздо раньше оно победит их в социальном
и педагогическом плане, чем в плане
медицинском и биологическом.
Л. С. Выготский [19; с. 112]*

§ 10.1. Краткий обзор истории развития отечественной системы образования для лиц с нарушениями слуха

До открытия первых школ для глухих в России существовала практика *призрения* неслышащих. Первоначально призирала глухих в числе других «убогих» православная церковь. Данной функцией она была наделена специальным указом князя Владимира в 966 г. «Убогие» (находящиеся у Бога) лица опекались монахами в монастырях, при которых открывались специальные приюты (в Киево-Печерской Лавре, Москве, Твери, Новгороде, Пскове, Ростове, Смоленске). Так, по летописным свидетельствам, по инициативе Феодосия Печерского недалеко от Киево-Печерской Лавры был открыт дом для жителя слепых, немых и глухих, о котором «шла большая слава».

Впервые *государственная рефлексия* на проблемы глухих проявилась в постановлениях Стоглавого Собора, созванного Иваном IV в 1551 г., в которых было определено, что прерогатива заботы об убогих должна быть передана государству в лице княжеской власти. В Соборном уложении 1649 г. было признано право глухих на равное с другими членами семьи наследование имущества. В 1670 г. согласно специальному приказу было начато повсеместно строительство государственных богаделен для стариков, сирот и «калечных детей», в том числе глухих.

В XVIII веке начали открываться *воспитательные дома*, в которых опекались в числе других и глухие дети. Суть государственного призрения состояла в прокормлении; заботе о здоровье; привитии навыков самообслуживания и обучении ремеслу. Есть сведения, что глухих в этих домах обучали грамоте и счету совместно с другими слышащими «убогими» детьми. Все общение с группой глухих детей эмпирически строилось на очевидно доступном для глухих средстве коммуникации – жестовой речи. Содержались воспитательные дома на благотворительные средства Мариинского ведомства, основанного им-

ператрицей – женой Павла I Марией Федоровной (Софией-Доротеей, принцессой Вюртембергской) и названного так в ее честь.

Попытки обучения (а не только призерия) глухих детей в России были начаты в западных областях государства, где были более развиты традиции школьного обучения. В г. Пярну с 1690 по 1709 гг. действовало небольшое частное училище для глухих, существовавшее на благотворительные средства профессоров Тартусского университета. Считается, что это училище было первой коллективной формой обучения глухих в Европе. В 1802 и в 1809 гг. в Риге, в 1805 г. в Вильнюсе были открыты частные училища для глухих. В период с 1806 по 1810 гг. в Петербурге действовала частная школа для глухих, где вел занятия знаменитый основатель тифлопедагогики Валентин Гайюи, приехавший в Россию по приглашению Александра I, чтобы открыть институт для слепых. Поскольку перечисленные училища существовали на частные пожертвования, их существование было нестабильным и временным.

В 1806 г. в городе Павловске было открыто первое государственное училище для глухонемых. Данное училище было открыто по инициативе императрицы Марии Федоровны. Внешним толчком для решения императрицы была ее встреча в аллее Павловского парка с маленьким глухонемым мальчиком Александром Меллером, приемным сыном воспитателя сыновей Александра I генералом Ахвердовым. Особое личное отношение к проблеме глухоты в царском семействе определялось тем, что Александр I с детства страдал тугоухостью, а его внебрачный сын от фаворитки М. А. Нарышкиной был глухонемым [8]. Более глубоким объективным фактором государственной рефлексии был подъем общепедагогического движения в России, в рамках которого в стране вводилась новая система образования (приходские и уездные училища, гимназии и университеты), было организовано Министерство народного просвещения; немаловажную роль сыграло стремление Александра I – сына Марии Федоровны – воспринять наилучшие социальные, в том числе и образовательные идеи Запада, где уже существовали специальные учебные заведения для детей с отклонениями в развитии.

В 1810 г. Павловское училище было переведено в Санкт-Петербург. Первым директором и ведущим учителем в Санкт-Петербургском училище был Жан Батист Жоффре, присланный по просьбе Александра I из Франции Р. А. Сикаром, который, будучи преемником Ш. Делепе, разделял идеи мимического («французского») метода. В 1817 г. был открыт Варшавский институт для глухонемых; в 1831 –

училище для глухонемых в Москве; в 1843 г. – в Одессе. Так началось и уже не прерывалось становление и развитие сначала сети, а потом системы государственных образовательных учреждений для глухих. В 1907 году в стране насчитывалось 60 школ для глухих, в которых обучалось 1100 человек. Материальная основа училищ была смешанной: ее источниками являлись государственные дотации, земские средства, благотворительные пожертвования.

Русское общество, занимавшееся в лучших дореволюционных традициях активной филантропической деятельностью, создало несколько благотворительных обществ, кормивших глухих. В 1884 г. основано «Общество призрения глухонемых девиц в Москве»; в 1898 г. учреждено «Попечительство Государыни Императрицы Марии Федоровны о глухонемых», для образования фонда которого императрица Мария Федоровна (урожденная Мария-София-Фридерика-Дагмар, датская принцесса – мать Николая II и жена императора Александра III), пожертвовала капитал в размере 300 000 рублей. В 1915 г. создано «Общество попечения о глухонемых детях дошкольного возраста».

Сложные исторические процессы – первая мировая война, революционно-демократические потрясения ослабили внимание общества к финансовому обеспечению училищ, что привело к закрытию многих училищ и крайнему обнищанию оставшихся. Ф. А. Рау – известный сурдопедагог – в докладе Министерству народного просвещения в 1917 году констатировал, что в России осталось лишь 43 училища для глухонемых. Кроме школ, насчитывалось 4 мастерских без обучения грамоте, 2 – мастерские-приюты, 2 – учреждения для призрения [8; с. 471].

В дореволюционный период развития системы отечественного образования для глухих видными сурдопедагогами-практиками и теоретиками сурдопедагогической мысли явились В. И. Флери (1800-1856) – первый крупный теоретик, по сути дела основатель русской сурдопедагогики, Г. А. Гурцов (1778-1858), И. К. Арнольд (1805-1891), Я. Т. Спешнев (1820-1865), И. Я. Селезнев (год рождения неизвестен – 1889), А. Ф. Остроградский (1853-1907), П. Д. Енько (1844-1916), Н. М. Лаговский (1862-1933), И. А. Васильев (1867-1940), Ф. А. Рау (1868-1957), Н. К. Патканова (1880-1929).

Какой метод обучения языку применялся в российских дореволюционных школах для глухих? Схематически движение сурдопедагогической мысли и практики можно обозначить следующим образом. В первых школах для глухих в начале XIX века практиковалась традиция обучения по мимическому методу, привнесенная из Франции учеником

Р. А. Сикара – Ж. Б. Жоффре. Однако, начиная с 20-х гг. XIX века начинается эволюционный пересмотр данного метода. В. И. Флери ввел обязательное обучение глухих произношению; не отрицая жестовой речи, он считал ее лишь первоначальным средством обучения. Г. А. Гурцов считал жесты важным переводным методом обучения глухих языку. В. И. Флери и Г. А. Гурцов признавали целесообразность использования всех доступных глухому средств обучения: устной, письменной, дактильной, жестовой речи, что дает основание назвать их методическую систему комбинированным методом обучения. Я. Т. Спешнев и И. Я. Селезнев (середина XIX века) начали методическую перестройку обучения языку на основе прогрессивных для того времени идей чистого устного метода. Обучение устному и письменному

Знаменитые глухие

Иван Карлович Арнольд (1805-1891) – оглохший в два года выпускник Академии Художеств открыл в 1853 г. в Санкт-Петербурге пансион для глухих сирот. В 1853 г. его пансион получил статус училища. В 1860 г. И. К. Арнольд перевел училище в Москву. При мощной финансовой поддержке мецената Павла Третьякова он построил собственное здание училища и больницу на Донской улице. Будучи директором училища, получившего название Арнольдо-Третьяковское, И. К. Арнольд вопреки господствовавшему в то время чистому устному методу занимал независимую позицию и широко приглашал глухих учителей в свой штат. «Наследницей» училища в наше время является 101 московская школа для глухих.

словесному языку было признано ведущей задачей школы. Еще не преодолев полностью традиции мимического метода, не запрещая жестовой речи, они, однако, придавали ей незначительный, вспомогательный статус. Усилиями А. Ф. Остроградского в 80-х гг. XIX века и далее происходит окончательное и жесткое оформление чистого устного метода как официальной системы обучения в школах для глухих; данная методическая традиция продолжалась вплоть до революции и, скажем, забега вперед, в послереволюционный период тоже.

Отдельной ветвью развития системы образования глухих детей в дореволюционной России явились первые опыты создания

общественных форм воспитания неслышащих *дошкольного возраста*. Они опирались на идеи раннего педагогического вмешательства в воспитание глухого, которые периодически выдвигались в России и теоретиками, и практиками образования глухих: В. И. Флери, И. К. Арнольдом, А. Ф. Остроградским, Н. К. Паткановой, Н. А. Рау, Н. М. Лаговским, С. С. Преображенским.

В конце 50-х гг. XIX века И. К. Арнольд обратился к директору Петербургского училища глухонемых В. И. Флери с предложением создать подготовительное отделение для глухих детей от 2 до 10 лет. Несмотря на поддержку В. И. Флери, предложение было отвергнуто Опекунским Советом.

В 1896 г. на II съезде деятелей по техническому и профессиональному образованию врач С. С. Преображенский выступил с идеей о необходимости развивать остаточный слух у оглохших детей уже с трех-четырёхлетнего возраста. В 1900 г. под руководством известного русского сурдопедагога-организатора А. Ф. Остроградского был утвержден Устав Петербургского училища, в котором возрастная граница приема глухих детей в подготовительные классы снижалась до 6-летнего возраста. В этом же 1900 г. в Москве супруги Ф. А. и Н. А. Рау открыли первый в Европе детский сад для глухих детей, главной целью которого было обучение устной речи. Материальную поддержку оказала Л. П. Гриценко, дочь П. М. Третьякова. Они же первые организовали курсы обучения для матерей глухих детей. В 1902 в Петербурге М. В. Богдановым-Березовским был открыт детский сад для глухих детей. В 1904 г. при Киевском училище для глухих был открыт частный детский сад, которым руководила Н. К. Патканова. Обучение устной речи здесь сочеталось с упражнениями по развитию слуха с применением электроакустической аппаратуры («гармоники Урбанчика»); с общим физическим развитием – играми, гимнастикой; а также с формированием разных видов деятельности: рисованием, лепкой, плетением, вышиванием, вырезыванием. В 1909 г. по инициативе Н. М. Лаговского в знаменитом в те времена Александровском училище – хуторе для глухонемых (в Екатеринославской губернии) действовал детский сад для глухих детей 5-6-летнего возраста.

Первоначальные практические инициативы по раннему обучению глухих были обобщены и обсуждались на II съезде деятелей по обучению, воспитанию и признанию глухонемых (1903), на котором выступила Н. К. Патканова с моделью обучения глухих в раннем детстве. Согласно этой модели с 3-4-годовалого возраста в течение четырех лет ребенок обучается устной речи на основе развития слуха по системе В. Урбанчика. С 6-летнего возраста он обучается грамоте. При правильной постановке дела выпускники детского сада могли бы поступать в народные школы. Однако в резолюциях съезда и эта модель, и сама идея раннего дошкольного обучения была отвергнута и признана как «полностью утопическая, лишенная разумного основания» [цит. по 6; с. 173].

Таким образом, можно констатировать, что на рубеже XIX-XX вв. как сурдопедагогическое сообщество, так и российское общество в целом еще не были методологически созревшими для принятия нарождающейся концепции раннего воспитания глухих детей; не случайно поэтому финансирование детских садов оставалось полностью частным, а к 1915 году в России насчитывалось лишь четыре детских сада для глухих, удержавшихся «на плаву».

Не менее важным аспектом развития системы образования детей с нарушениями слуха в дореволюционной России было зарождение идей и первых опытов дифференцированного обучения *слабослышащих* (полуглухих) детей.

Первые упоминания в научных трактатах о детях с частичной потерей слуха встречаются с XVI века. Русская сурдопедагогическая мысль уже на ранних этапах становления системы образования неслышащих поднимала вопрос о необходимости выделения в отдельную категорию тугоухих детей. Так, в Уставе 1835 г. Петербургского училища в параграфе 13 по настоянию В. И. Флери было заложено положение о создании отделения для обучения «изустному языку» полуглухих детей, которое однако открыто не было. В план обучения полуглухих детей планировалось ввести самостоятельный предмет «обучение устной речи». Г. А. Гурцов – директор Петербургского училища – обращал внимание на степень повреждения слуха (1838): слышащих слова и голос он называл глухими соответственно 1 и 2 разряда. Стремясь разграничить обучение глухих и слабослышащих, Г. А. Гурцов дал лишь общую схему дифференцированного обучения воспитанников.

С развитием экспериментальной психологии и психофизиологии в конце XIX века начались попытки построения медицинских и педагогических типологий, учитывающих частичную потерю слуха. Природа и этиология функциональных языковых возможностей слабослышащих детей была ученым непонятна. Некоторые исследователи считали, что речевой дефект слабослышащих есть следствие алалии, т.е. органического поражения речевых областей коры головного мозга; другие – что это комбинированный дефект: речевое расстройство типа афазии, осложненное интеллектуальной недостаточностью; третьи считали, что плохое понимание речи есть следствие умственной отсталости. Из-за неразберихи с определением психофизиологического и психологопедагогического статуса данной категории детей слабослышащие обучались то в школах для глухих, то в массовых школах; некоторых слабослышащих направляли в школы для умственно отсталых; есть сведения об обучении тугоухих совместно с детьми, имеющими тяжелую па-

тологию речи (эти школы так и назывались «школы для детей с недостатками слуха и речи», «школы для заикающихся и тугоухих детей»). Наиболее внимательные сурдопедагоги пытались выделить для таких детей в составе школы для глухих особые «слуховые классы». Так, в 1900 г. Ф. А. Рау – директор Московского Арнольдо-Третьяковского училища организовал три класса для позднооглохших и тугоухих детей, которые впоследствии были расформированы. Практический опыт обучения слабослышащих в непрофильных образовательных структурах оказался неудачным, поскольку процесс обучения был неспецифическим, неадекватным образовательным потребностям и языковым возможностям слабослышащих; по сути он велся по законам и правилам, принципам и методам, соответствующим основному составу учащихся: в школе для глухих их обучали как глухих, в школе для умственно отсталых – как олигофренов, в массовой школе – как нормальных слышащих детей.

К концу XIX века в мировой сурдопедагогике возникает новое направление – акустическое, порожденное достижениями отоларингологии, позволяющими медикам более точно диагностировать остатки слуха и инициировать сурдопедагогов на поиски специальных приемов их развития (В. Урбанчич – Австрия, Ф. Бецольд – Германия, М. В. Богданов-Березовский, С. С. Преображенский, Н. К. Патканова – Россия). Достижения акустического подхода с одной стороны, неудачи в неспецифическом обучении слабослышащих – с другой, продвинули сурдопедагогическую мысль к осознанию необходимости выделения данных детей в самостоятельную типологическую группу, которая нуждается в специальной образовательной среде. Так на рубеже XIX и XX вв. были предприняты попытки практического решения вопроса: в 1902 г. в Санкт-Петербурге открылась небольшая школа для тугоухих, класс тугоухих в Москве при детском саду для глухих.

Октябрьская революция 1917 г. положила начало новому витку развития системы образования неслышащих детей. Согласно декрету ВЦИК и СНК от 9 ноября 1917 г. была создана Государственная комиссия по просвещению, руководившая разработкой новой системы образования, в том числе и аномальных детей. Все специальные образовательные учреждения были переведены на государственное финансовое обеспечение и включены в государственную систему школьного обучения. В первые годы советской власти велись активные поиски оптимальных форм руководства и устройства образовательной системы для аномальных (по терминологии тех времен «дефективных») детей; в результате многочисленных преобразований к 1920 г. административ-

ное и методическое руководство данной системой было возложено на отдел учреждений для дефективных детей, находившийся в составе школьного отдела Наркомпроса. У организационных истоков советской системы образования глухих стоял выдающийся сурдопедагог Николай Михайлович Лаговский (1862-1933). До 1926 г. сеть специальных школ для глухих развивалась в русле общей школьной политики Советского государства, определившей тенденцию расширения сети школ для глухих: к 1922 г. насчитывалось уже 69 учреждений для детей с нарушениями слуха. Основной организационной формой образования глухих были так называемые детские дома-школы для глухих; в крупных городах при массовых школах организовывались классы для глухих детей. В методическом отношении школы опирались на традиции чистого устного метода, заложенные еще в дореволюционной России.

В 1926 г. впервые правительство издает ряд официальных постановлений, централизованно регламентирующих педагогическую деятельность специальных школ. Важнейшим среди них было Постановление Совнаркома РСФСР от 23 ноября 1926 г. «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков».

В соответствии с этим постановлением в Российской Федерации были введены:

- детские дома для глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста;
- специальные школы-интернаты для детей школьного возраста;
- специальные профессионально-технические школы для глухих и слабослышащих детей.

Таким образом, не детский дом, а школа-интернат стала основной организационной формой образования глухих школьников, в которой предусматривалось 9-летнее обучение для глухих и 5-6-летнее – для слабослышащих (по уровню образования приравненное и в том, и в другом случае к начальной школе). Надо сказать, что профтехшкола как совершенно новый тип образовательного учреждения для глухих имела лишь единичные опыты организации в системе Наркомпроса (например, в Ленинграде); поскольку вскоре все профтехшколы были переданы хозяйственным наркоматам, а опыт спецучилищ был оценен как неудачный, первоначальная профессиональная подготовка глухих вошла в учебный план школ-интернатов.

В 1926 г. было организовано Всероссийское общество глухих, которое стало активным помощником, становящимся на новые рельсы, сурдошколам.

Параллельно с развитием школ в довоенные годы шло развитие сети детских садов для глухих дошкольников. Перед войной в СССР функционировало 25 детских садов. Под руководством Е. Ф. Рау в 1930 г. была открыта группа, а затем и ясли для глухих «преддошкольников» в возрасте от 1,5 до 3 лет.

Со второй половины 20-х гг. начали появляться по инициативе Всероссийского общества глухих группы глухих и позднооглохших при высших и средних специальных учебных заведениях.

Уже с первых шагов организационного обустройства специального образования инструктивно-методическое руководство школами стало приобретать четкий и жестко централизованный характер. В 1926 г. Наркомпрос разработал «Положение об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно-отсталых детей и подростков», которое регламентировало организацию учебного процесса внутри специальных школ. В этом же году были разработаны централизованные учебные планы школ для глухих, слепых и умственно отсталых.

Введение в 1930 г. всеобщего начального образования в стране коснулось и системы специального образования. Приказ Наркомпроса 1931 г. «О введении всеобщего обязательного начального обучения физически дефективных, умственно отсталых и страдающих недостатками речи (логопатов) детей и подростков» придал импульс дальнейшему развитию сети школ для глухих. В середине 1930-х гг. был образован самостоятельный отдел специальных школ при Наркомпросе, который приложил колоссальные усилия для наибольшего охвата глухих начальным образованием: было развернуто строительство спецшкол не только в РСФСР, но и в каждой союзной республике, проведена переподготовка и подготовка не менее 300 сурдопедагогов, увеличены тиражи учебников и методических пособий. В итоге к 1940 г. число школ для глухих и слабослышащих в РСФСР достигло 264, а количество охваченных образованием составило 22773 ученика.

В контексте развертывания всеобщего образования для незлышащих в 1933 г. были организованы первые в Советском государстве школы для слабослышащих. В 1940 г. приказом Наркомпроса РСФСР тугоухие и позднооглохшие дети были выведены из школы для глухих в специальный тип образовательного учреждения: школу для слабослышащих. Так проблема дифференцированного подхода к тугоухим учащимся получила свое организационное воплощение.

В период Великой Отечественной войны (1941-1945) сеть специальных школ для незлышащих понесла огромные потери. Школы на оккупированной территории были разрушены, школы в тылу были пе-

реполнены, многие глухие дети посещали массовую школу. Сеть школ для глухих за годы войны сократилась вдвое. Несмотря на организационные и материальные трудности, научно-методическая работа в области спецобразования не прерывалась. Символично, что в разгар войны в 1943 г. была создана Академия педагогических наук РСФСР, в числе четырех институтов которой был вновь образованный Институт дефектологии.

В послевоенные годы (1946-1958) произошло, хотя и с огромным напряжением, восстановление числа спецшкол для незлышащих. В 1950-60-е гг. были осуществлены качественные изменения в сети спецшкол для глухих. По мере развития научных представлений о характере и природе тугоухости, на основе разработки психолого-педагогической классификации детей с дефектом слуха Р. М. Боскис, в 1950 г. внутри школ 2 типа были открыты два отделения. Первое – для слабослышащих с высоким речевым развитием и позднооглохших, второе – для слабослышащих с низким речевым развитием. В начале 50-х гг. в стране уже насчитывается более 30 школ для слабослышащих. В истории развития сети школ 2 вида во второй половине 1940-х годов произошел временный сбой. На основании теории кортикальной глухонемоты, разработанной еще в 30-е гг. XX века венгерским ученым А. Барци, согласно которой 85% глухих имеют кортикальную (корковую) глухоту, т.е. комбинированное слухо-речевое поражение, в 1948 г. вышел приказ Минобразования № 562 об открытии школ для таких детей. Усилиями специальной комиссии из специалистов-дефектологов (И. Л. Данюшевский, А. И. Дьячков, Р. М. Боскис, К. Г. Коровин) контингент этих школ был проверен, признано, что число детей с кортикальной глухотой не превышает 3-4%, и нужды в таких школах нет. Именно в эти годы укрепление школ для слабослышащих шло по линии методического обеспечения. Впервые специальные программы для школ слабослышащих были разработаны в 1951, 1953 гг., а типовые с последующим усовершенствованием – в 1963, 1974, 1986 гг. В 60-е гг. были впервые открыты детские сады для слабослышащих дошкольников.

Наибольшие изменения в сети спецшкол в этот период связаны с повышением уровня обязательного образования для глухих. Школы с начальной ступенью образования были повсеместно преобразованы в школы с 12-летним сроком обучения, по уровню образования приравненные к 8-летней школе, которая называлась неполная средняя школа. Для получения полного среднего образования были открыты вечерние

школы с 13, 14, 15 классами, по окончании которых глухие могли получить аттестат зрелости.

1958 год считается знаменательным рубежом в развитии советской школы для глухих. Речь идет о начале повсеместного внедрения коммуникативно-деятельностной системы обучения глухих, разработанной Сергеем Александровичем Зыковым (см. § 9.9.). В 1972 г. все школы I вида перешли на новые программы обучения по данной системе. Наполняемость классов в школе I вида снизилась с 12 до 7 человек. По системе С. А. Зыкова стали работать и детские сады (по программе Б. Д. Корсунской).

1960-70-е гг. отмечены активной научно-исследовательской работой замечательной плеяды ученых – сурдопедагогов и сурдопсихологов: Р. М. Боскис, В. И. Бельтюкова, К. А. Волковой, Т. А. Власовой, А. И. Дьячкова, С. А. Зыкова, А. Г. Зикеева, К. Г. Коровина, Б. Д. Корсунской, Е. П. Кузьмичевой, К. В. Комарова, Э. И. Леонгард, В. И. Лубовского, Н. Г. Морозовой, М. И. Никитиной, Л. А. Новоселова, Т. В. Розановой, И. М. Соловьева, Л. И. Тиграновой, Ж. И. Шиф и др. В рамках исследований этих ученых создавалась учебно-методическая база внедряемой в практику школ системы С. А. Зыкова; вводились и экспериментально проверялись новые предметы и методы: предметно-практическое обучение, фонетическая ритмика. Исследовались вопросы слухового восприятия, чтения с губ, аудиологии, разрабатывались новые приемы развития речи глухих и слабослышащих, в частности система сокращенных фонем; совершенствовались методики обучения общеобразовательным предметам, велась научная разработка и совершенствование школьных программ. Эти исследования позволили углубить дифференцированное представление об особенностях развития особой категории детей с дефектом слуха, осложненным нарушениями интеллекта, в результате чего в школах I и II вида в 1980-е гг. были открыты спецклассы для детей с дефектом слуха, осложненным ЗПР или умственной отсталостью.

1980-90-е гг. – это годы перестройки, время появления новых демократических, гуманистических и личностно-ориентированных парадигм, горячо принятых постсоветским обществом, время открытого и беспрепятственного знакомства с опытом специального образования за рубежом. Новые установки обнажили накопленные за долгие годы советского тоталитарного управления образовательной системой ряд существенных недостатков, свидетельствующих о кризисе российской системы специального образования, ее отставании от международных тенденций и стандартов. Вслед за Н. Н. Малофеевым отметим призна-

ки кризиса в проекции на образование незлышащих: жесткий централизм управления методического и организационного характера, безвариативность систем обучения глухих, однотипность организационных форм образования незлышащих, обучение в отрыве от общества в закрытых школах-интернатах [25; с. 72]. Нахлынувшая волна новой информации, новых социально-педагогических установок, к счастью, не привели к разрушению стабильной и во многом успешной традиционной системы образования глухих. Отечественная сурдопедагогика пошла по пути эволюционных преобразований, тщательной проверки новых систем обучения детей с нарушениями слуха применительно к условиям и возможностям российского общества.

Период 80-90-ых гг. XX века отмечен появлением новой когорты сурдопедагогов и сурдопсихологов, своими исследованиями подготовивших и в настоящее время осуществляющих переход отечественной теории и практики обучения незлышащих на новую ступень развития: И. Г. Багрова, Л. М. Быкова, Т. Г. Богданова, Л. А. Головниц, Г. Л. Зайцева, Т. С. Зыкова, Н. М. Назарова, Л. П. Носкова, Т. В. Пелымская, Е. Г. Речицкая, Л. И. Руленкова, К. И. Туджанова, Н. Д. Шматко, Л. А. Черкасова, Е. З. Яхнина и др. Так, в последние десятилетия XX века получили развитие на экспериментальной основе новые альтернативные системы обучения: раннее семейное воспитание дошкольников, верботональный метод в центрах реабилитации, интегрированное обучение глухих и слабослышащих в некоторых массовых школах, билингвистическое обучение глухих в гимназических классах московской школы № 65 г., которая стала адаптивной и перепрофилирована на обучение незлышащих детей с комплексными дефектами. Сурдопедагоги обратились к разработке новых проблем: медикопсихолого-педагогической реабилитации незлышащих после кохлеарной имплантации; применения компьютерных технологий; разработки новых слухотехнических средств и приборов визуального контроля; профессионального обучения глухих; исследования жестовой речи и сурдокультуры глухих; новых путей и способов социального воспитания незлышащих.

Специальное образование для лиц с недостатками слуха встречается новый XXI век открытым для плодотворных инноваций, со стабильно действующей и достаточно развитой структурой образовательных форм.

На 2004 г. в Российской Федерации действовало 86 специальных (коррекционных) образовательных учреждений 1 вида, в которых обучаются 11039 глухих. В 83 образовательных учреждениях 2 вида обу-

чаются 11412 слабослышащих; действует 109 детских садов (с контингентом из 3400 детей). В 41 коррекционных детских садах воспитываются слабослышащие дети, в 46 – глухие, в 22 – глухие и слабослышащие. Кроме того, открыты 90 специализированных групп при массовых ДООУ, из них в 36 группах воспитываются слабослышащие, в 45 – глухие, в 9 – и те, и другие [8; с. 156].

Заканчивая обзор развития отечественной сурдошколы в советский и постсоветский периоды, обозначим схематично движение сурдопедагогической мысли и практики, иными словами, ответим на вопрос: какие системы обучения языку преимущественно применялись в обозначенные периоды?

В 20-30-е гг. XX века в школах для глухих традиционно сохранял свои позиции чистый устный метод, идеологами которого являлись Н. М. Лаговский, Ф. Ф. Рау, Н. А. Рау, Д. В. Фельдберг. В эти годы с идеей обучения глухих на основе письменной речи (письменный метод) выступил И. А. Васильев, однако широкого распространения этот метод не получил.

В 1924 г. на II съезде по социально-правовой охране несовершеннолетних (СПОН) выступил Л. С. Выготский с принципиальной критикой чистого устного метода и призывом «комплексировать» в обучении глухих устную и жестовую речь.

Приведем высказывание Л. С. Выготского о желательном пути развития советской сурдопедагогики: «Полигlossия, т.е. владение различными формами речи, при настоящем состоянии сурдопедагогики есть неизбежный и наиболее плодотворный путь речевого развития и воспитания глухонемого ребенка. В связи с этим коренным образом должен быть изменен традиционный взгляд на конкуренцию и взаимное торможение различных форм речи в развитии глухонемого и поставлен теоретически и практически вопрос об их сотрудничестве и структурном комплексировании на различных ступенях обучения» [19; с. 303].

Однако никакого организационно-методического отклика на инновационные идеи Л. С. Выготского в резолюциях съезда не последовало, наоборот, поступила еще и еще раз рекомендация удалять мимику из практики работы школ. Единственный шаг инновационного характера, рекомендованный съездом, был связан с организацией опытной проверки иных зарубежных методов обучения языку, таких как «метод целых слов» (К. Малиша), «письменный метод» (Р. Линднера), «мануальная система» (Г. Форхгаммера).

Рекомендованные съездом и инициированные сурдопедагогами-практиками эксперименты носили локальный характер и постепенно были забыты. На Всероссийском совещании 1938 г. по вопросам обучения и воспитания глухих детей, которое вновь оставило чистый устный метод как ведущий, была дана установка рационализировать последний через введение дактилирования как вспомогательного средства при усвоении знаний.

В послевоенные годы, а именно начиная с 60-х гг. С. А. Зыковым была разработана и внедрена во все школы для глухих коммуниктивно-деятельностная система, которая пришла на смену чистому устному методу и до настоящего времени является официально признанной системой обучения глухих языку. В годы перестройки в 80-90-е гг. появились в виде инициативных экспериментальных начинаний альтернативные методы: раннего семейного воспитания, билингвизма, интегрированного обучения, верботонального метода.

Вопросы и задания

1. В чем состояло содержание церковного, а затем и государственного призрения глухих?
2. Какой объективный фактор лежал в основе открытия первого государственного училища для глухих в 1806 г.?
3. Схематически отобразите движение сурдопедагогической мысли в дореволюционной России в XIX – начале XX века.
4. Охарактеризуйте основные преобразования в системе специального образования глухих и слабослышащих в первые годы Советской власти.
5. Подведите промежуточный итог развития системы образования неслышащих в 30-40-ые годы XX века.
6. Почему 1958 год считается знаменательной вехой в развитии отечественной сурдопедагогики?
7. Раскройте новые тенденции в развитии отечественной сурдопедагогической мысли и практики на рубеже XX и XXI вв.

§ 10.2. Современная отечественная непрерывная система образования лиц с нарушениями слуха

Система дошкольного образования детей с нарушениями слуха

Дети с нарушениями слуха могут посещать *дошкольные образовательные учреждения (ДОУ)* следующих основных типов.

1. *Детский сад компенсирующего вида* для глухих и слабослышащих детей. Принимают детей на основании решения медико-

психолого-педагогической комиссии с 1,5-2 лет. Наполняемость группы: для глухих – до 6 человек, для слабослышащих – до 6 человек, срок пребывания в ДОУ– 4-5 лет.

В ДОУ компенсирующего вида могут открываться группы для детей с комплексными дефектами. Наполняемость такой группы – 5 человек. В эти группы не принимаются слепоглухие дети, умственно отсталые в степени имбецильности и идиотии; дети с психопатоподобным поведением; с психическими заболеваниями; с тяжелыми нарушениями моторики, нуждающиеся в индивидуальном уходе.

2. *Компенсирующие группы* в детских садах комбинированного вида, где наряду с общеразвивающими открыты группы для глухих и/или слабослышащих детей.

3. *Детский сад общеразвивающего вида*, в котором дети с недостатками слуха воспитываются в группах совместно со слышащими детьми в режиме интегрированного обучения. Специалисты-сурдопедагоги проводят с неслышащими детьми коррекционно-развивающие занятия. Наиболее целесообразно такое интегрированное обучение для слабослышащих дошкольников 1, 2, 3 степени тугоухости.

4. *Группы кратковременного пребывания при детских садах* компенсирующего вида, комбинированного вида. Занятия с группой по 2-3 ребенка проводит дефектолог два раза в неделю и чаще при обязательном присутствии родителей. Обучение в таких группах рекомендуется для детей младенческого, раннего и дошкольного возраста, воспитывающихся в семье; для детей с легкой степенью тугоухости, посещающих массовый детский сад, в котором отсутствует должность дефектолога.

ДОУ функционируют на основании «Типового положения о дошкольном образовательном учреждении», утвержденного постановлением Правительства РФ от 01.07.1995 № 677. Наименования ДОУ утверждены Письмом МОПО РФ от 1997 г. за № 150/14 – 12. Детские сады (и далее школы) в официальных документах подпадают под определение «Специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии».

5. *Дошкольные группы при школах-интернатах* для глухих и слабослышащих детей. Рассчитаны на подготовку дошкольников к обучению в школе. Принимаются дети с 2-3 лет и с более позднего возраста. Группы работают по программам детских садов компенсирующего вида.

6. *Центры психолого-медико-педагогической реабилитации*, которые рассчитаны на широкий круг проблемных детей, в том числе эти центры могут посещать дети с дефектами слуха. Сурдопедагоги проводят коррекционно-развивающие занятия с приходящими дошкольниками, консультируют родителей, ведут контроль за развитием детей. В ряде городов действуют центры реабилитации слуха и речи, работающие по верботональной методике (см. § 9.7.).

Указанные центры действуют на основании «Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», утвержденном постановлением Правительства РФ от 31.07.1998 № 867.

7. *Раннее семейное воспитание* неслышащего ребенка. Осуществляется родителями-параспециалистами, получающими консультативную помощь на семинарах, проводимых специалистами-сурдопедагогами [62].

Система школьного образования детей с нарушениями слуха

Для детей с нарушениями слуха школьного возраста предусмотрены на современном этапе разнообразные образовательные формы: это школы 1 и 2 вида; обучение на дому; массовые школы.

1. Дети в *специальных (коррекционных) образовательных учреждениях 1 и 2 вида* получают цензовое образование в соответствии со специальными образовательными стандартами. Цензовость образования позволяет приравнивать его к соответствующим уровням образования массовой школы. Так, за 11-12 лет обучения выпускники получают полное общее среднее образование. В школах 1 и 2 вида действуют специализированные классы для детей с комплексными нарушениями: умственной отсталостью, задержкой психического развития. Образование, получаемое учащимися этих классов, бесцензовое.

В школу 1 и 2 вида ребенка направляют по рекомендации ПМПК только с согласия родителей. Также только на основании заключения ПМПК и с согласия родителей ребенок может быть переведен внутри школы в спецкласс (для детей с ЗПР, умственно отсталых) после первого года обучения в ней.

В специальной школе 2 вида предусмотрены два отделения: в 1-ом отделении учатся слабослышащие дети с относительно неглубоким недоразвитием речи, а также позднооглохшие; во 2-ом отделении учатся слабослышащие дети с глубоким недоразвитием речи. Если возникает необходимость, по рекомендации школьного консилиума и с согла-

сия родителей ученик может быть переведен из одного отделения в другое.

Наполняемость классов в школе 1 вида – не более 6 человек; наполняемость спецклассов – до 5 человек. В школе 2 вида 1-го отделения наполняемость класса – до 10 человек, во 2-ом отделении до 8 человек.

2. В крупных городах действуют *вечерние школы для незлышащих*, например, в Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбургe.

Деятельность школ регламентируется постановлением Правительства РФ от 12.03.1997 № 288 «Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии».

В настоящее время в нашей стране открываются неординарные по профилю, экспериментальные школы для детей с нарушениями слуха, и эта тенденция в связи с демократическим, вариативным характером развития системы специального образования в нашей стране будет идти по-нарастающей. Так, адаптивная школа-интернат № 65 в г. Мос-

Знаменитые глухие

Нелли Забел Вилхайт, глухая с 4 лет. США, штат Южная Дакота. 1928 г., первый в мире глухой человек, пилотировавший самолет.

Эдвард Пэйн, канадец. Первый в мире глухой, получивший летную лицензию.

Валерий Щенков, глухой. Москва. В 1997 г. вручено свидетельство № 2533 первого среди глухих пилота-любителя России.

кве, созданная на базе санаторной школы для глухих детей с психоневрологическими заболеваниями, обучает контингент незлышащих детей с разнообразными комплексными нарушениями. Это 40% глухих с нарушенной зрительной функцией; 35% глухих с нарушениями центральной нервной системы; 25% глухих с ДЦП. Школа создает адекватные дефектам этих детей медико-образовательные условия, в пер-

спективе предстоит создание дифференцированных (и даже индивидуальных) образовательных и оздоровительных траекторий.

В этой же школе под руководством проф. Г. Л. Зайцевой открыты билингвистические классы (билингвистическая гимназия), в которых учебный процесс организован по билингвистическому методу (см. § 9.6.).

3. *Обучение на дому*. В случае если ребенок не в состоянии посещать коррекционное образовательное учреждение, организуется его обучение в домашних условиях, определяемое постановлением Правительства РФ «Об утверждении порядка воспитания и обучения детей-

инвалидов на дому и в негосударственных образовательных учреждениях» от 18 июля 1996 г. № 861. В настоящее время в РФ на дому обучается 30824 ребенка-инвалида. Учащемуся предоставляются бесплатно учебники. Близлежащая школа 1 и/или 2 вида обеспечивает консультативную и методическую помощь родителям, проводит промежуточную и итоговую аттестацию учащегося, выдает документ о соответствующем уровне образования. Органы управления образованием обязаны компенсировать родителям затраты на обучение.

Профессиональное образование лиц с нарушениями слуха

Получение профессии глухим учащимся начинается еще в период школьного обучения. Согласно учебному плану в школах 1 и 2 вида в старших классах (8-12) осуществляются общетехническая и профильная подготовка по конкретным специальностям на базе мастерских школы, УПК, предприятий Общества глухих. Профили специальностей, доступных глухим с учетом их дефекта, черпаются из утвержденного в 1961 г. списка профессий из 298 специальностей, разрешенных глухим (по сравнению с зарубежными странами этот список резко сужен). По окончании трудового обучения проводятся квалификационные экзамены по начальной профессиональной подготовке с присвоением 1-2 разряда. Однако по школьным специальностям идут работать единицы выпускников. Основной объем профессиональной подготовки приходится на послешкольное профессиональное образование.

В Российской Федерации лицо с нарушением слуха может получить профессиональное образование в разных структурах.

1. *Специальные группы в профтехучилищах*, где неслышащие получают начальную профессиональную подготовку по рабочим специальностям. Такие группы есть в любом крупном городе, и организуются они по инициативе ВОГ или сурдопедагогов вечерних школ.

2. *Социально-реабилитационные предприятия*, где неслышащий может получить рабочую профессию и затем трудиться. В настоящее время в хозяйстве ВОГ функционируют 68 социально-реабилитационных предприятий, где трудятся 4 тыс. глухих.

3. *Специальные группы в средних специальных учебных заведениях*. Спецгруппы открыты при многих колледжах по различным специальностям (Рыбинск – авиастроение, Челябинск – машиностроение, Пятигорск, Москва – стоматология, Москва – педагогический колледж и т.д.). Есть опыт совмещения вечернего общего образования для глухих с одновременным получением специальностей на уровне технику-

ма. Так, на базе вечерней школы № 483 для глухих в Москве открылась экспериментальная площадка типа техникума для подготовки глухих по 10 специальностям. На сегодня там обучается 200 глухих.

Высшее образование неслышащие в нашей стране могут получить в следующих формах.

4. *Специальные группы при вузах.* Московский педагогический государственный университет – ежегодный прием студентов составляет 16-18 человек; в Челябинском государственном университете, в Екатеринбурге в Уральском государственном педагогическом университете созданы центры образования инвалидов, которые набирают либо группы, либо отдельных неслышащих лиц и курируют их в процессе обучения. Давно существует центр комплексной реабилитации инвалидов по слуху в МВТУ им. Баумана (Москва).

5. *Специализированные вузы.* В 1965 г. в Павловске открыт Ленинградский восстановительный центр для глухих – ЛВЦ (кстати, он находится на территории, где располагалась первая в России школа для глухих). Он построен на средства ВОГ. Теперь ЛВЦ переименован в Межрегиональный реабилитационный центр, в котором даются специальности: «Дизайн»; «Социальная педагогика»; «Социально-культурная деятельность и художественное творчество»; «Сурдоперевод»; «Право и организация социального обеспечения».

Государственный специализированный институт искусств инвалидов создан в 1992 г. в Москве, где неслышащим дают специальности: «Станковая живопись и графика»; «Актер драматического театра и кино».

Институт социальной реабилитации Новосибирского технического университета, где неслышащие могут получить среднее специальное образование по специальностям: «Программное обеспечение ВТ и АС», «Моделирование и конструирование одежды и ткани», «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», «Социальная работа»; а также высшее образование по специальностям «Информатика и ВТ», «Социальная работа». ВОГ предоставляет сурдопереводчика в том случае, если набирается группа от 10 человек.

Вопросы и задания

1. Что такое «цензовость» образования? Какие категории детей в школах 1 и 2 вида получают нецензовое образование?

2. В чем суть новаторства в работе адаптивной школы № 65 г. Москвы?

3. В каких образовательных структурах может воспитываться глухой дошкольник?

4. В школе какого вида следует обучать глухого умственно отсталого ребенка?

5. Какие инновационные формы государственного образования детей с нарушениями слуха существуют в нашей стране в настоящее время?

§ 11. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ СУРДОДИДАКТИКИ

Специальная школа стоит перед задачей положительного творчества, создания своих форм работы, отвечающих своеобразию ее воспитанников.

Л. С. Выготский [19; с. 54]

Предметом педагогики является обучение и воспитание как единый и целостный процесс передачи социального опыта новому поколению. В свою очередь педагогика подразделяется на педагогические дисциплины: теорию обучения и теорию воспитания. Исторически сложилось так, что первая дисциплина имеет свое специальное название «дидактика», в то время как вторая такового не имеет. *Дидактика* – это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, принципов, методов и организационных форм. Следовательно, *сурдодидактика* – это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование содержания специального образования для неслышащих, его принципов, методов и организационных форм.

§ 11.1. Принципы обучения учащихся с нарушениями слуха

Принципы обучения – категория дидактики, отражающая ее нормативную функцию. Это основные руководящие идеи, нормативные положения, определяющие исходные позиции в организации совместной деятельности учителя и учащихся в учебно-познавательном процессе.

Сурдодидактика опирается на иерархию принципов: общепедагогических и специфических. *Общепедагогические принципы* определяют основные требования и закономерности учебного процесса, практикуемого в разных типах учебных заведений в данном обществе и в данное время. К *специфическим принципам* относятся те положения, которые действуют в границах учебного процесса в школах 1 и 2 вида, отражая его своеобразие.

Общепедагогические принципы обучения

К основным общепедагогическим принципам в отечественной педагогике относятся принципы: научности и посильной доступности; последовательности и систематичности; принцип прочности, принцип наглядности. Общепедагогические принципы регулируют процесс обучения детей с недостатками слуха, при этом своеобразно преломляясь в практике применения. Рассмотрим своеобразие применения общепедагогических принципов в школе для глухих.

Принцип научности предполагает, что в содержании образования должна быть отражена, а учеником усвоена система современных научных знаний; при этом используются методы обучения по своему характеру приближающиеся к методам науки, основы которой изучаются [68; с. 252].

Своеобразие реализации в учебном процессе школ 1 и 2 вида принципа научности усматривается в следующем.

- Имея сохранный интеллект, глухие, тем не менее, гораздо труднее усваивают научные знания, чем слышащие, по двум основным причинам. Во-первых, это диспропорциональное и достаточно длительное преобладание наглядных типов мышления над абстрактно-логическим; во-вторых, как отмечала Ж. И. Шиф, усвоение глухими научных понятий «требует осмысления и использования расчлененной и обобщенной системы словесных обозначений, лишь постепенно становящейся их достоянием» [77; с. 235]. Из-за сниженного уровня того и другого аспекта психического развития неслышащих, усвоение и формирование системы научных понятий осуществляется труднее и медленнее, в более поздние сроки по сравнению с нормой.

- В связи с вышеуказанным адекватное усвоение научных знаний возможно только при соблюдении ряда педагогических условий в процессе преподавания учебных предметов: интенсивного развития словесной речи, разноаспектного применения усваиваемых понятий в проекции на практическую деятельность глухих учащихся, специального формирования способов мыследеятельности (операций сравнения, анализа, синтеза, обобщения и абстрагирования).

Принцип посильной доступности означает соответствие содержания, объема изучаемого материала, методов и форм обучения возрастным и индивидуальным возможностям учащихся, имеющимся у них знаниям, условиям обучения [70; с. 77]. Принцип доступности вместе с тем предполагает соблюдение меры умственного и физического напряжения учащихся, т.е. подачу учебного материала на уровне, предельном для актуальных на данный момент образовательных возмож-

ностей ученика. Принцип доступности целесообразно рассматривать в диалектическом единстве с принципом научности. Цензовый характер образования неслышащих обязывает учителя дать ученику весь объем научного содержания учебного предмета; вооружение учащихся научными понятиями не должно упрощать и искажать их в угоду доступности, не стоит изымать материал, который требует усилий для усвоения.

Своеобразие применения данного принципа в обучении неслышащих определяется соблюдением ряда методических условий.

- Применение комплекса методических приемов по когнитивной поддержке познавательного процесса: опора на житейские понятия, на витагенный опыт обучаемых, применение визуальной наглядности, постепенность в усложнении материала, повышенный по сравнению с массовой школой объем упражнений на применение знания в новых условиях (т.е. на повторение).

- Индивидуализация способов подачи учебного материала с учетом сенсорных и интеллектуальных возможностей учащихся. В зависимости от степени сохранности слуха предьявляется информация на слуховой, на зрительно-слуховой, на зрительно-слуховой с тактильной поддержкой основе. С учетом уровня развития у учащихся на данный момент типа мышления (эмпирического и/или словесно-логического) объяснение материала ведется разными логическими способами: на индуктивной или на дедуктивной основе, на основе проблемных ситуаций и т.д.

- Для предупреждения недопонимания информации объем времени урока, отводимый на непрерывный и глубокий мониторинг качества усвоения, гораздо больше, чем в массовой школе.

- Введение в учебный план пропедевтических предметов, а в учебные программы пропедевтических разделов (см. § 11.5.1.).

- Требования к речевому оформлению учебной информации: накопление программных слов по предмету; применение в учебных текстах и речи учителя доступных слов и доступных грамматических конструкций. Например: в курсе математики в начальных классах тексты задач адаптируются: неполные предложения заменяются полными, сложноподчиненные – простыми, само формулирование текста дается в привычном для детей виде.

Принцип систематичности и последовательности предполагает усвоение знаний, умений и навыков в определенной логической связи, когда ведущее значение имеют существенные черты изучаемого и

когда оно, взятое в совокупности, представляет собой целостное образование, систему [70; с. 259].

Систематичность реализуется через структуры учебного плана и программ, а также в логике построения конкретного урока. В учебном плане состав учебных предметов подобран так, чтобы в совокупности дать системную картину мира. В учебных программах подбор тем и разделов обеспечивает целостную систему той области знания, которая составляет содержание учебного предмета. *Последовательность* же расположения тем и разделов программ обуславливается логикой преемственного наращивания количества и качества знаний на основе базовых знаний, а также закономерностями психического и физического развития учащихся.

Своеобразие реализации принципа систематичности и последовательности в школе 1 и 2 вида заключается в следующем.

- Необходима особая функциональная нагрузка принципа систематичности. Он является не только основанием для системной организации учителем учебного материала, но и сам становится предметом усвоения учащимися, важным модусом познавательной деятельности. Под руководством учителя ученики осваивают правила систематизации, рационализации, алгоритмизации, планирования, логики рассуждения и высказывания, овладевают умением распознавать систему в предлагаемой учебной информации.

- На последовательность организации учебного материала накладывают отпечаток своеобразия закономерности психофизического и речевого развития глухих учащихся. Так, например, специфична по сравнению с массовой школой трехступенчатая последовательность усвоения курса грамматики, обусловленная закономерностями речевого развития глухих: практическое усвоение речевых образцов – элементарные грамматические сведения – систематическая грамматика (см. § 11.6.). Еще пример: в курсе математики в начальных классах последовательность предъявления задач отличается от массовой школы и определяется логикой развития у глухих школьников трудных для них абстрактных математических понятий и действий: сначала даются задачи на арифметические действия, затем – на отношения между числами, задачи же на разностное и кратное отношения отодвигаются во времени, так как усваиваются глухими детьми с огромным трудом [96; с. 102].

Принцип прочности предполагает, что результатом обучения является образование у учащихся устойчивых структур знаний, отражающих объективную реальность, которые учащиеся умеют актуализи-

зировать и использовать [70; с. 227]. Психологической основой прочности знаний являются процессы осмысления и запоминания информации. Достижение прочности знаний представляет для сурдопедагогики труднейшую задачу, ввиду слабой эффективности мнемических процессов у глухих, трудностей в логическом осмыслении связной речи, отставанием в развитии речевого опосредования понятий, фактов, закономерностей, которое является важнейшей основой мнемического процесса.

Своеобразие реализации принципа прочности заключается в следующем.

- В гораздо большем по сравнению с массовой школой удельным весом учебного времени, отводимого на процесс многократного повторения учебного материала.

- В необходимости введения в учебный процесс специальных приемов активизации и интенсификации мнемического процесса. К таким приемам следует отнести: формирование приемов запоминания; опору на полисенсорное восприятие информации; применение знаний на практике в многократно варьируемых условиях; эмоциональное насыщение учебной информации; здоровьесберегающие технологии, укрепляющие психофизиологическую основу мнемических процессов.

- В развитии способности к логической обработке информации, которая идет: на основе формирования приемов сознательного чтения, целенаправленной работы над понятийным аппаратом учебного предмета, формирования логических операций сравнения, обобщения, абстрагирования и т.п. Говоря иными словами, учитель-предметник в школе для глухих – бессменный фасилитатор познавательных процессов учащегося.

- Учитывая, что слово есть одно из важнейших средств-опор запоминания воспринятого объекта, учитель в школе для глухих выделяет как важное и самостоятельное направление на уроке работу над ключевыми словами-понятиями по данной теме, добивается восприятия и воспроизведения терминологического фонда дисциплины в разнообразных модальностях: в оральной форме, дактильно-визуальной, дактильно-двигательной, артикуляционной, письменной.

Принцип наглядности, сформулированный еще Я. Коменским, предполагает организацию обучения с опорой на живое, чувственное восприятие изучаемых предметов и явлений или их изображений. Наглядность – свойство, выражающее степень доступности и понятности психических образов объектов познания для человека [70; с. 157]. Это, пожалуй, единственный принцип, природосообразный именно «челове-

ку зрения»; он ориентирован на актуализацию ведущего типа его восприятия – зрительного и достаточно развитого типа мышления глухого ребенка – наглядно-образного.

Трудно переоценить значение данного принципа, требующего активного применения наглядности как дидактического средства в обучении глухого учащегося. Прежде всего, наглядность активизирует когнитивные процессы. В чувственно *иллюстративной* функции она подтверждает информацию учителя; в *демонстрационной* функции она выступает как источник знания. Натуральные объекты и их изображения компенсируют бедность личного чувственного опыта глухого; знаковая наглядность (схемы, карты и т.п.) создают условия для восхождения от наглядного уровня мышления к абстрактно-понятийному. Далее, наглядность играет важную роль в мотивировании учения. Делая учебную информацию чувственной, а, значит, эмоционально насыщенной, она стимулирует познавательный интерес. Не менее важна роль наглядности как средства мониторинга за качеством усвоения: выполненная учащимся наглядность (зарисовки, рисунки, схемы) помогают учителю контролировать понимание текста.

Своеобразие реализации принципа наглядности в обучении незлышащих заключается в самом обобщенном виде в следующем.

- Прежде всего – в формировании речи. С. А. Зыков подчеркивал, что только тогда глухой ребенок усвоит номинативную функцию слова, когда будет установлена моментальная связь между самим словом и наглядно воспринимаемым предметом.

- По сравнению с массовой школой принцип наглядности выстраивает иную иерархию в применении методов обучения. Вследствие ограничений в речевой компетентности и развитии логического мышления глухих учащихся наглядные методы являются средством, обязательно сопровождающим словесную подачу учебного материала.

- Эффективность реализации принципа наглядности в школе для глухих и слабослышащих, несмотря на свою явную природосообразность, парадоксально высоко зависит от степени и качества педагогического руководства процессом восприятия наглядности. Своеобразие применения наглядности в обучении глухих состоит в том дидактическом феномене, о котором говорил еще А. С. Макаренко, «уединенный метод», средство само по себе работать не может. По сравнению с массовой школой оно должно быть особо тщательно и более углубленно аранжировано (см. о способах аранжировки наглядности в § 11.2.).

Специфические принципы обучения

Принцип коррекционно-компенсирующей направленности обучения. В ряду специфических принципов обучения этот принцип является генерирующим все остальные.

Компенсирующая направленность проявляется в опоре на здоровые силы глухого ребенка, в привлечении энергии сохранных анализаторов и психических процессов. Приведем примеры. Так, обучение произношению (постановка звуков) компенсаторно осуществляется на обходной полисенсорной основе; недостаток речевого слуха замещается оральным чтением; само существование жестового языка, который педагоги и воспитатели используют для неформальных социальных контактов, есть визуальная компенсация глухонемоты. Компенсирующим по своей природе является введение курса «Социально-бытовая ориентировка», который восполняет, компенсирует социальную депривацию учащихся, воспитывающихся в интернате, ограниченных в полноценных социальных контактах.

Коррекционная направленность обучения пронизывает весь процесс обучения и предполагает учет и коррекцию нарушенной слуховой функции и вторичных последствий глухоты на всех участках учебного процесса. Принцип коррекционной направленности обеспечивается следующими позициями.

- Особой структурой учебного плана школы, включающего блок общеобразовательных предметов и столь же значимый коррекционный блок: индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи, СБО, ознакомление с окружающим миром, музыкально-ритмические занятия. Так, объем коррекционного блока в учебном плане школы 1 вида составляет 23% от общей нагрузки.

- Пропедевтической направленностью школьных дисциплин. Она способствует снижению трудности усвоения знаний (излагаемых на языковой основе, в условиях своеобразно развивающихся высших психических процессов). Примером внешней пропедевтики может служить курс «Ознакомление с окружающим миром», предшествующий курсам биологии, географии и т.д.). К внутренней пропедевтике относятся те разделы программ, которые подготавливают к усвоению предмета.

- Вариативностью содержания образования в школах 1 и 2 вида, определяемой разнородностью слухо-речевых и интеллектуальных возможностей учащихся. Так, в школе 1 вида действуют 4 учебных плана, 2 вида – 6 учебных планов. Вариативностью планов обеспечива-

ется дифференцированный подход в выборе оптимального для учащегося темпа и уровня образовательной подготовки.

- Свообразием организационных форм обучения. В сурдошколе наименьшая (по сравнению с другими видами специальных школ) наполняемость класса, создающая условия для индивидуального подхода в процессе речевого развития. Предусмотрено удлинение сроков обучения, скажем, глухие, обучающиеся по 1-ому варианту учебного плана, получают основное образование за 12 лет пребывания в школе; проводятся индивидуальные и групповые формы обучения, нехарактерные для массовой школы.

- Целеполаганием уроков. На каждом уроке учитель ставит перед собой помимо традиционных образовательной и воспитательной задач коррекционную задачу (см. § 11.4. и § 13.4.). В обязанность всех учителей входит обеспечение коррекционной составляющей урока: развитие речи, коррекция произношения, активное использование остаточного слуха, сопутствующая активизация отстающих в развитии познавательных процессов, процессов восприятия.

- Направленностью содержания обучения на коррекцию вторичных дефектов. Выразительным примером является содержание уроков ППО.

Помимо решения главной задачи – формировать словесную речь как средство общения, на этих уроках: формируются житейские понятия в целях развития понятийно-логических форм мышления, идет развитие мелкой моторики, уточняются и дифференцируются сенсорные эталоны, формируется произвольность поведения.

Знаменитые глухие

Эрастус Смит. Глухой. Разведчик и храбрый солдат. США. 1820-ые гг. Герой фольклора, его портрет напечатан на 5-долларовой банкноте в Техасе.

Френсис Парсонс, глухая американка, профессор Галлодетского университета. Наша современница. Организатор-волонтер школ для глухих в Африке и Юго-восточной Азии. Обездила весь мир, пропагандируя метод тотальной коммуникации. Включена в английское издание книги «200 знаменитых женщин мира».

Лоран Клерк. Глухой учитель в школе для глухих в Париже. В 1816 г. отплыл в США. Работая в Хартфордской школе, помог Т. Х. Галлодету основать американскую сурдопедагогику. «Апостол американских глухих».

Деятельностный принцип. В основе данного принципа лежит теория деятельностной детерминации психики (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев). Принцип деятельностного подхода регулирует два стратегических направления учебно-воспитательного процесса.

- Во-первых, он определяет *деятельностную основу формирования словесной речи*, являясь важнейшим методологическим положением коммуникативно-деятельностной системы обучения языку. Как уже указывалось выше (см. § 9.9.), данное положение вытекает из психологической сущности речевого порождения: необходимо, чтобы язык усваивался в неразрывной, немедленной *связи с деятельностью*, обслуживая все виды деятельности ребенка, а именно: предметно-практическую, коммуникативную, игровую, познавательную, трудовую, эмоциональную, социальную, рефлексивную. Деятельностное применение словесной речи формирует такие важные компоненты речевого поведения, как: мотивационно-побудительный (возникает не формальная, а заданная совместным действием потребность в речевой символизации); предметный план, предметное содержание речевого поступка (речь – не пустое говорение, а говорение по делу). В инициативно оречевленной деятельности тренируется языковая способность учащегося. Организуемая педагогами оречевленная деятельность – форма накопления речевого опыта в условиях школы.

- Во-вторых, деятельностный принцип регулирует и второе, не менее важное направление учебно-воспитательного процесса: всестороннее развитие личности глухого учащегося. *Социально-личностное развитие* детерминировано различными видами жизнедеятельности незлышащих учащихся. В ходе целенаправленной организации *речевой деятельности* формируется языковая личность учащегося; в процессе *учебной деятельности* формируются достижительная, учебная и субъектная мотивация ученика, его познавательные интересы и интеллектуальные эмоции; в самых разнообразных формах *трудовая деятельность* (на уроках труда, бытовом труде, самообслуживании и т.д.) развивает трудовые качества личности, навыки сотрудничества; формирует профессиональные намерения; *коммуникативная деятельность* в коллективе формирует социальную самооценку, коммуникативные качества, навыки межличностных отношений; в ходе *общественной деятельности* закладываются гуманистические и гражданские качества личности. *Эстетическая деятельность* дает ростки творческой мышления, способности к творческому воображению. *Экологическая природосозидательная деятельность* формирует экологическую личность и т.д.

Принцип усвоения основ наук в единстве с усвоением родного языка. Основы научных знаний, системы научных понятий, закономерности развития природных и социальных процессов и явлений, системы интеллектуальных и практических навыков и умений – все то, что

составляет содержание образования, дается в большинстве педагогических систем обучения глухих на словесной основе (за исключением систем «мимический метод», «билингвизм», «тотальная коммуникация», где, как уже указывалось выше, важным средством объяснения учебной информации является жестовая речь). Языковая форма трансляции и усвоения знаний предопределяет логоцентрический характер коммуникативно-деятельностной системы, принятой в настоящее время в отечественной школе для глухих. Достаточное, приближающееся к норме качество языковой компетенции глухого ученика есть не только заглавная педагогическая цель школы для глухих, но и важный фактор качества усвоения содержания образования. Этот методологический постулат и составляет сущность принципа усвоения основ наук в единстве с усвоением родного языка.

Данный принцип реализуется следующими путями организации учебного процесса.

- Значительно повышенным по сравнению с массовой школой объемом учебных дисциплин, специально предназначенных для формирования словесной речи и языковой способности. По учебному плану примерно 49% часов приходится на дисциплины, связанные так или иначе с формированием речи: блок предметов «язык и литература», предметно-практическое обучение, музыкально-ритмические занятия (с их фонетической ритмикой), специальные фронтальные занятия в слуховом кабинете, индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи.

- Введением речеразвивающей составляющей в процесс усвоения общеобразовательных дисциплин. В предметных программах предусмотрен специальный словарный раздел, например, в программе по математике это «Математические термины и типовые фразы», в программе по ИЗО это «Речевой материал: слова, словосочетания, термины; типовые фразы» и т.д.

- Принцип усвоения основ наук в единстве с развитием речи реализуется самим дидактическим укладом общеобразовательных уроков. Взаимодействие «учитель-ученик» осуществляется на основе *словесной* коммуникации. Используя сам и побуждая ученика к разным видам речи (устной, письменной, дактильной), учитель-предметник тем самым формирует как сам опыт речевого поведения глухого, так и его компоненты: мотивационно-побудительный, деятельностный. Учителя-предметники в процессе обучения своей области знаний обеспечивают также и речевое развитие: формируют предметный словарный фонд, развивают словесно-логическое мышление в ходе тщательной трактов-

ки совместно с учениками научных понятий; там, где позволяет природа предмета, организуют коммуникативно-деятельностные ситуации, корректируют произношение, опираясь на рекомендации педагогов, ведущих индивидуальные занятия по формированию произношения; используют акустическую аппаратуру для использования остаточного речевого слуха.

Принцип развития слухового восприятия в ходе учебно-воспитательного процесса. Истоки данного принципа берут свое начало в акустическом направлении в сурдопедагогике. Суть принципа состоит в положении о том, что как можно более раннее и интенсивное развитие остатков слуха у глухих и тем более слабослышащих детей усилит звуко- и словоразличительные возможности детей в процессе восприятия устной речи, а, значит, поможет неслышащему эффективно интегрироваться в общество слышащих. Иными словами, данный принцип имеет, во-первых, дальний методологически-воспитательный прицел: он, как мы анализировали выше, есть функциональное воплощение медико-биологической концепции глухоты, концепции нормализации, которая, лежит в основе многих систем обучения глухих, в том числе системы С. А. Зыкова. Во-вторых, данный принцип лег в основу создания специальных систем и методов развития слухового восприятия. Так, за рубежом была создана верботональная система (автор П. Губерина), Auditory-verbal метод (основоположник А. Лёве). В нашей стране на основе данного принципа была разработана система развития слухового восприятия (РСВ). Ее теоретическое обоснование и внедрение было осуществлено с середины 1970-х гг. коллективом ученых: Ф. Ф. Рау (1960), Р. М. Боскис (1963), В. И. Бельтюковым (1977), усовершенствовано Е. П. Кузьмичевой (1991), Л. П. Назаровой (2001). Со временем содержательное направление «развитие слухового восприятия» стало одновременно и принципом обучения глухих.

Основными правилами реализации обсуждаемого принципа (по Л. П. Назаровой) являются:

- развитие слухового восприятия в результате упражнений с использованием имеющегося слухового резерва;
- учет комплекса факторов, влияющих непосредственно на эффективность развития речевого слуха: состояние слуха, общее развитие ребенка, уровень развития речи, сохранность других анализаторов;
- использование звукоусиливающей аппаратуры, компьютерных программ;
- целостность педагогического процесса, каждый участок которого нацелен на развитие слуховой функции.

В результате полноценной реализации данного принципа, по данным Л. П. Назаровой, слуховое восприятие глухих и слабослышащих улучшается на 30 % [59; с. 13]; кроме того, у учащихся формируется речевое внимание и потребность пользоваться остатками слуха, положительная мотивация к применению слуховых аппаратов.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте своеобразие реализации общепедагогических принципов научности, доступности, прочности, наглядности в процессе обучения учащихся с нарушением слуха.
2. В чем суть принципа коррекционно-компенсирующей направленности? Приведите свои примеры компенсации дефекта, коррекции познавательных процессов.
3. Подберите свои примеры реализации деятельностного принципа в процессе преподавания русского языка в школе для глухих.
4. Раскройте на примере выбранных Вами общеобразовательных предметов направления реализации принципа усвоения наук в единстве с усвоением родного языка.
5. Обоснуйте, почему развитие слухового восприятия следует рассматривать не только как компонент содержания обучения языку, но и как принцип обучения в школе 1 и 2 видов.

§ 11.2. Методы обучения детей с нарушениями слуха

Метод обучения – система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. Методы обучения призваны обеспечить усвоение знаний и способов деятельности на трех уровнях: осознанного восприятия и запоминания, применения знаний и способов деятельности по образцу или в сходной ситуации, творческого применения [70; с. 142].

Специалисты насчитывают до 50 различных методов. Каждый метод реализуется примерно с помощью 2-3 приемов. *Прием* определяется как составная часть или конкретная разновидность метода, подчиняющаяся основной задаче метода. В педагогике метод и прием могут совершать взаимопереходы. Метод может выступать как самостоятельный способ обучения, и в то же время в другой ситуации – как частный прием в составе другого метода. Например, объяснение – самостоятельный метод передачи новой учебной информации, в то же время в ходе демонстрации опыта комментирующее объяснение выступает как прием.

Необходимо в процессе обучения избегать универсализации отдельных методов, следует использовать их в подвижной композиции.

Особенно важен комплексный подход к применению методов в обучении лиц с нарушениями развития, поскольку именно он инструментально обеспечит использование всех возможных обходных (компенсаторных) путей развития ребенка на основе сохранных органов, анализаторов, систем.

В сурдопедагогике применяются *общепедагогические и специфические* методы обучения. К общепедагогическим относятся методы, разработанные и применяемые в обучении детей с нормальным развитием в массовых общеобразовательных учреждениях; эти методы взяты на вооружение и в специальной педагогике, хотя и применяются особым образом. К специфическим относятся методы, созданные и применяемые в обучении глухих и слабослышащих детей, ориентированные на преодоление последствий дефекта, использующие компенсаторные возможности детей, целенаправленно корригирующие их развитие.

Общепедагогические методы обучения детей с нарушениями слуха

В современной общей дидактике разработаны различные типы классификаций методов обучения, выполненных по разным основаниям. Представим основные из них в сводной таблице.

Таблица 15

Классификации методов обучения

Основания построения классификации	Наименования групп методов
Источник знания: слово образ действие	словесные наглядные практические
Логика обучения (изложения материала и восприятия учеником)	индуктивные и дедуктивные аналитические и синтетические анalogии и др. синтетические
Дидактические цели	организации учебной деятельности контроля и оценки стимулирования
Способ педагогического руководства	под непосредственным руководством учителя самостоятельная работа

Характер познавательной деятельности	объяснительно-иллюстративные (даются готовые знания для понимания и запоминания) репродуктивные (готовые знания целенаправленно закрепляются на практике) проблемное изложение частично-поисковые исследовательские
--------------------------------------	---

Исчерпывающую характеристику каждой из классификаций можно извлечь из работ:

- Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М. , 1985.

- Лернер, И. Я. Методы обучения [Текст] / И. Я. Лернер // Дидактика средней школы. – М. , 1982.

- Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. [Текст] / В. И. Загвязинский. – М. , 2001.

Классифицируемый фонд конкретных методов обучения, имеющих в распоряжении современной общей педагогики, весьма стабилен по составу; появление какого-либо нового метода – событие в общей дидактике (например, разработка методов проблемного обучения, программированного обучения в 1960-1980-х гг.). При проектировании учебного процесса на этапе выбора методов обучения каждый конкретный метод должен быть «просвечен» учителем с позиций (по основаниям) всех существующих классификаций. Например, *объяснение* – это *словесный* метод, который может быть построен по логике *дедуктивной* подачи учебной информации, относится к методам *организации* учебной деятельности, может быть *проблемным* по характеру организуемой познавательной деятельности учащихся, встроено в учебный процесс под непосредственным *руководством учителя*. Только при таком многомерном, голографическом подходе учитель может наиболее глубоко оценить возможности метода и его композиционные свойства.

Каковы критерии отбора методов обучения на этапе проектирования учебного процесса, урока? В общей дидактике такими критериями являются следующие положения.

1. Принципы обучения.
2. Цели и задачи обучения, вообще и на данном этапе в частности.
3. Содержание и методы данной науки и данного предмета.

4. Учебные возможности школьников: возрастные, физические, психические, уровень подготовленности.

5. Индивидуальность самого учителя.

Данные общедидактические критерии регулируют выбор методов и в специальной педагогике. Вместе с тем, коррекционно-педагогический процесс требует видоизмененной иерархии критериев: одним из приоритетных оснований для выбора методов становится учет особых образовательных потребностей детей с отклонениями в развитии, определяемых структурой дефекта, компенсаторными возможностями, спецификой сенсорной сферы, уровнем интеллектуального и речевого развития.

Наиболее продуктивной для практической специальной педагогики представляется целостно-деятельностная классификация по *целям обучения*, предложенная еще в 1980-е гг. Ю. К. Бабанским [5]. Арсенал методов, охваченных данной классификацией, отбирается, композиционно сочетается и применяется в специальной педагогике со значительным своеобразием, определяемым проблемами дизонтогенеза конкретной категории детей, в том числе неслышащих детей.

По целям обучения в классификации Ю. К. Бабанского выделяются три группы методов: методы организации учебной деятельности, методы стимулирования, методы контроля и оценки.

Методы организации учебной деятельности

Учебная деятельность организуется при помощи перцептивных методов: словесных, наглядных, практических; при помощи логических методов: индукции, дедукции, аналогии и др.

Перцептивные методы организации учебной деятельности

К *словесным* методам относятся.

Объяснение – раскрытие существенных свойств изучаемого объекта, его внутренней структуры и связей с другими объектами [70; с. 176].

Рассказ – последовательное изложение преимущественно фактического материала в описательной или повествовательной форме. В отличие от объяснения, рассказ несет в себе более выраженные компоненты образности, эмоциональности, ценностно-ориентировочной направленности [67; с. 300].

Беседа – вопросно-ответный метод обучения, применяемый с целью активизации умственной деятельности учащихся в процессе

приобретения новых знаний или их повторении и закреплении [70; с. 23].

Инструктаж – вид объяснения и предъявления задания учителем. Включает элементы беседы, показ приемов работы, порядка действий, демонстрацию предметов труда, технологических процессов, а также продуктов труда (готовых изделий, деталей) [82, т. 1; с. 372].

Работа с учебником – метод самостоятельного опосредованного (без участия учителя) усвоения или закрепления учебной информации, изложенной в письменной форме [69, т. 3; с. 784].

Лекция – систематическое, последовательное, монологическое изложение учителем учебного материала, как правило, теоретического характера [70; с. 132].

Доклад – вид самостоятельной работы учащихся в форме монологической связной речи, в процессе подготовки которого формируются навыки исследовательской деятельности [70; с. 75].

В школе, работающей по системе С. А. Зыкова, слово является *основным* способом обучения и общения с глухими учениками, тактильная поддержка – это пальцевый вариант того же слова; жестовый способ передачи учебной информации и в калькирующем, и в разговорном варианте в отечественной школе на сегодня запрещен.

К применению словесных методов в сурдошколе предъявляются строго определенные требования.

- Слово на уроке должно обязательно сочетаться с другими источниками информации – наглядностью и практическими действиями. Более того: в младших классах на первом месте находятся практические и наглядные методы, закладывающие на основе сохранных анализаторов у детей с дефектами слуха основу представлений и понятий о познаваемой действительности. По мере развития речи и слухового восприятия к старшим классам доля вербальных средств передачи информации увеличивается и становится ведущей.

- Существует иерархия внутри самих словесных методов, определяемая принципом доступности: из устных словесных методов на приоритетных позициях находятся объяснение, рассказ; значительно реже и то только в старших классах используется лекция. Наименее эффективна в обучении глухих беседа. По мнению С. А. Зыкова, беседа хороша для формирования коммуникативных навыков, но малоэффективна в управлении гностической деятельностью учащихся. Учащиеся стремятся к однотипным ответам-репликам, из-за дробности и лаконичности вопросов учителя целостность восприятия сути информации исчезает.

Наибольшая труднодоступность среди ансамбля словесных методов присуща самостоятельной работе с книгой ввиду низкого уровня понимания глухими связной письменной речи. Рекомендуется прибегать к учебнику на стадии повторения и закрепления, но не на стадии усвоения новой информации; предварительный этап в организации работы с книгой пролонгирован по сравнению с массовой школой, т. к. необходимы пропедевтическая работа над ключевыми словами-понятиями текста, развернутый инструктаж по видам предстоящей работы; столь же важен контрольно-итоговый этап, на котором развернуто проверяется адекватность и глубина понимания текста.

- Своеобразна техника применения словесных методов.

▪ В отечественной школе для глухих и слабослышащих вербальная (словесная) информация передается с опорой на слухозрительное восприятие (дети читают по губам устное сообщение учителя, опираясь на остатки слуха; читают письменные тексты на доске, карточках, в учебнике); как важное сопровождающее средство трансляции знаний выступает дактильная речь.

▪ Обязательно применение звукоусиливающей аппаратуры индивидуального и коллективного пользования, развитие речевого слуха и речевого внимания.

▪ Связная речь, составляющая живую ткань любого словесного метода, должна соответствовать сформированному на данный момент словарному запасу учеников (активному и пассивному); быть логически четкой и простой (но не упрощенной); опираться на актуально сформированные грамматические и синтаксические стереотипы.

▪ Новые слова, вводимые в оборот, подлежат предварительному целенаправленному осмыслению значения и закреплению в речевой практике учеников.

▪ Чрезвычайно важна грамотная по визуально-акустическим показателям речь учителя: не должно быть утрированной артикуляции, нарочито замедленного темпа речи; лицо учителя должно хорошо освещаться, речь произносится с соблюдением орфоэпических норм, четкая, эмоционально (мимически) выразительная.

▪ Учитывая низкий уровень понимания словесной речи, акт вербальной трансляции знания в любом его виде не должен «повисать в воздухе», быть самодостаточным. Необходима система обратной связи, т.е. специальных приемов, которые помогли бы учителю убедиться, что глухой учащийся адекватно понял обращенную к нему речь (см. ниже о методах контроля).

К наглядным методам относятся следующие.

Наблюдение – целенаправленное чувственное восприятие действительности. Цель наблюдения – накопление знания фактов, образование первоначальных представлений об объектах и явлениях окружающего мира [70; с. 156].

Демонстрация – использование наглядных пособий (например, модели, чучела и т.п.), опытов, технических установок, приборов, которые обеспечивают направленность внимания учащихся на существенные характеристики изучаемых объектов, явлений, процессов [70; с. 62].

Иллюстрация – метод, предполагающий показ изобразительного воплощения учебной информации: картин, плакатов, таблиц, карт, зарисовок и т.д. [69, т. 3; с. 22].

Использование наглядных методов есть способ реализации общепедагогического принципа наглядности. Своеобразие применения наглядности в обучении глухих состоит в следующем.

- Наглядные методы наиболее адекватны возможностям сенсорной и интеллектуальной сферы «человека зрения»: у детей с дефектом слуха сохранены зрительные, тактильные, вибрационные, двигательные ощущения, которые составляют психофизиологическую основу чувственного, эмпирического восприятия объектов; наглядно-образное и наглядно-действенное мышление по своему развитию в целом приближаются к норме и долгое время в процессе обучения являются преобладающими типами мышления. Ввиду указанных образовательных возможностей наглядные методы являются длительное время пребывания неслышащего ребенка в школе одним из важнейших источников учебной информации.

- В школе для глухих в начальных классах одно из приоритетных мест (в отличие от массовой школы) занимает выполнение действий *по образцу* в процессе зрительного восприятия и последующего подражания. Этот вариант наглядного метода используется в обучении изобразительной, конструктивной, трудовой, физкультурной, игровой деятельности. Подражание артикуляционному образцу лежит в основе обучения произношению. Образец, его анализ и воспроизведение – одна из центральных частей уроков предметно-практической деятельности.

- Известно, что само зрительное восприятие глухими учащимися предъявленной реалии или ее изображения замедленно, слабокатегориально, глухой сосредоточен на деталях и с трудом выявляет существенные черты; кроме того, сама по себе наглядность не вызывает у глухого

ученика активного наблюдения. Поэтому, несмотря на природосообразность, наглядные методы требуют специальной *техники* применения в процессе обучения детей с дефектами слуха.

- Необходимо побуждать и помогать учащемуся выделять существенное, кодировать его словом.

- Проверять, чтобы наблюдаемое (эмпирически чувственное) активно соотносилось учащимся с логикой объяснения (абстрактно-логическим) на основе вопросов *почему? из-за чего? сколько? где? откуда? и т.п.*

- К особым требованиям к применению наглядных методов относится недопустимость перегруженности урока средствами наглядности, ее чрезмерной пестроты и контрастной яркости. Все это физически перенапрягает зрительный анализатор, глухой ребенок устает, и его внимание истощается, становится рассеянным.

К *практическим* методам относятся следующие.

Упражнение – планомерно организованное повторное выполнение действия (умственного или практического) с целью его усвоения. Упражнение в основном обеспечивает завершение уяснения и закрепления, а также обобщения и автоматизации, что в итоге приводит к полному овладению действием и превращению его в умение и навык [70; с. 297].

Практическая работа – целенаправлена на решение практических задач в ходе различных видов предметно-практической и трудовой деятельности: ручной труд (лепка, аппликация, макетирование, моделирование, изготовление поделок и т.п.), работа на опытном участке, измерительно-вычислительные действия, иллюстративно-изобразительная деятельность (составление чертежей, схем, зарисовки и т.п.) [69, т. 3; с. 478].

Лабораторная работа – один из видов самостоятельной практической и исследовательской работы учащихся с целью углубления и закрепления теоретических знаний, развития навыков самостоятельно экспериментирования [70; с. 131].

Опыт (эксперимент) – практическое или теоретическое преобразование условий, в которых протекает явление, с целью установления или иллюстрации определенного теоретического положения [69, т.3; с. 210].

Практические методы есть один из способов реализации деятельностного принципа в сурдопедагогике. Своеобразие применения общепедагогических практических методов заключается в следующем.

- Вербальная трансляция учебной информации детям с дефектом слуха затруднена, в то время как собственные действия являются более доступным средством освоения материала. В комплексе перцептивных методов практические методы занимают наряду с наглядными ведущее место в сурдодидактике. Они обеспечивают организацию учебного процесса на наглядно-действенной основе, природосообразной познавательным возможностям детей с нарушениями слуха.

- Практические методы выполняют особо значимую коррекционную функцию в развитии глухого ребенка: будучи активными субъектными формами накопления и расширения детского опыта, они есть средство его социального воспитания, в том числе трудового.

- Специфика применения практических методов в школе для неслышащих заключается и в более углубленном педагогическом руководстве практическими работами. Более значительную роль, чем в массовой школе, играет, главным образом, предварительный этап: расчлененный инструктаж, совместное с учителем планирование работы, предъявление образца, словарная работа (разбор инструкций, работа над значением ключевых слов-понятий, кодирующих умственные и практические действия) и т.д.

В последнее время наблюдается активное применение методов *артпедагогики*, которые являются особой разновидностью практических методов, особой потому, что помимо обычной образовательной функции эти методы выполняют культурологическую и социокультурную функции. Основная – образовательная – функция артметодов состоит в освоении личностью действительности посредством искусства, обеспечивающее приобретение знаний в области культуры, практических навыков в речевой, художественно-речевой и художественно-творческой деятельности. В специальной педагогике, в том числе сурдопедагогике, артметоды выполняют еще и дополнительную коррекционную функцию, которая состоит в коррекции и профилактике отклонений в познавательной и речевой деятельности, эмоционально-волевой, моторной и личностной сфер [4; с. 25].

К артметодам, формирующим и корригирующим художественно-речевую деятельность, относятся: инсценировки, драматизации, пантомимы, театрализованно-игровая деятельность, кукольный и пальчиковый театр. Указанные методы эффективно корригируют и познавательную деятельность глухих. Так, персонифицированная и эмоционально обогащенная деятельность помогает им глубже понять смысл читаемых текстов. К артметодам, корригирующим и закрепляющим устноречевые навыки, относится фонетическая ритмика; к артметодам,

развивающим моторные (двигательные) навыки и навыки слухового восприятия, относятся прослушивание музыки и танцы на музыкально-ритмических занятиях, в ходе которых у детей формируется двигательная модель музыкальных структур. К артметодам следует отнести и игру на музыкальных инструментах (особенно ударных), стимулирующую ритмические навыки и слуховое восприятие. К отдельной группе артметодов относят художественно-ручной труд и детский дизайн: изготовление художественных поделок, декоративных композиций. Помимо развития всех психических процессов и моторики, эта группа артметодов мощно развивает креативные начала личности.

Логические методы организации учебной деятельности

Индукция – переход от единичного знания об отдельных предметах данного класса к общему выводу о всех предметах данного класса; достоверность общих выводов повышается при подборе достаточно большого количества разнообразных фактов, отражающих не случайные, но существенные признаки изучаемого явления [70; с. 105].

Дедукция – переход от общего знания о предметах данного класса к единичному (частному) знанию об отдельном предмете этого класса. Дедуктивный подход позволяет вместо описания множества отдельных единичных фактов изложить общие принципы, понятия применительно к соответствующей области знания [70; с. 60].

Аналогия – выявление свойств одного предмета на основании его сходства с другим... содействует переносу знаний по образцу, когда выполнение аналогичных заданий выступает условием формирования умения решать задачи данного типа [70; с. 17]. Применяют разъясняющую аналогию (мысленный образец), иллюстративную аналогию, каузальную (поиск аналогичных причинно-следственных связей) и др.

Кроме указанных, в процессе обучения выделяют логические методы анализа, синтеза, сравнения, классификации и др.

К своеобразию применения логических методов в школе для глухих отнесем следующие.

- В обучении детей с нарушениями слуха ведущую роль (особенно в начальном и среднем звене обучения) играют индуктивные методы объяснения учебного материала. При этом учитываются, во-первых, ограничения в речевом развитии: индукция позволяет применять и опираться на наглядно-чувственную представленность частных элементов изучаемого предмета, тогда как дедуктивные методы опираются на словесную форму генерализованного знания. Логика «от частного к

общему» создает оптимальные условия для предварительного формирования фонда новых слов-понятий, кодирующих конкретные реалии, закладывая, таким образом, опорную словесно-логическую базу для осмысления обобщающих понятий и систем. Во-вторых, в режиме индукции объяснение начинается с эмпирически представленных исходных структурных единиц изучаемого предмета и явления, что психологически близко преобладающим наглядным формам мышления неслышащих детей.

- По мере развития словесно-логической базы мышления, постепенного формирования системной структуры обобщающих понятий по учебным предметам в старших классах сурдопедагог может применять дедуктивный метод, который способствует развитию абстрактного мышления, приучает учащихся обнаруживать генетически исходную всеобщую связь изучаемых явлений, формирует научную генерализованную картину мира.

- Особенностью применения логических методов в обучении неслышащих является широкое обращение к методу аналогии (которое в массовой школе расценивается как вспомогательный метод). Сопоставление с иллюстрирующим образцом, уже изученным учащимися, зрительно стимулирует подключение старого, понятного – к новому, выступает дополнительным источником активизации гностической деятельности учащихся, осмысления материала.

Методы стимулирования учебной деятельности

Стимул – это внешнее побуждение к деятельности. Педагогические стимулы формируют положительную мотивацию учения, порождают интерес к процессу познания, активизируют его. Данная группа методов нацелена на фасилитацию учащегося, т.е. на поддерживающую активизацию учебной деятельности, на толчок, импульс к учебным действиям, интеллектуальным эмоциям. В практике специального образования к наиболее успешным методам стимулирования учебной деятельности относят следующие.

Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта. В игре как в особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности [70; с. 98]. В обучении применяются *обучающие игры*, которые выполняют функции: обучающую, релаксационную (снятие барьеров

ров, психологическое раскрепощение), а также функцию эмоционального обогащения учебной деятельности. На уроках в сурдошколе в основном используют *познавательные-дидактические игры*. Они относятся к классу обучающих игр, в которых создаются ситуации, характеризующиеся включением изучаемого в необычный игровой контекст.

Ситуация переживания успеха – преднамеренное создание различными приемами на уроке ситуации эмоционального комфорта, переживаемого учеником в процессе учебной деятельности: *авансированный успех, эмоциональный всплеск, даю шанс, линия горизонта, встань в строй* и т.д. [9].

Соревнование – организация здорового соперничества, вовлечение в борьбу за достижение лучших результатов. Приемами, организующими соревнование, могут быть: награждение флажком, сравнение показателей, график прохождения темы на плакате, хронометраж, жетонная техника и т.д.

Ситуация занимательности – введение в учебный процесс приемов, вызывающих эффект удивления, яркой новизны, всплеск интеллектуальных эмоций: занимательных примеров, опытов, занимательных задач, обращения к личному опыту ученика, необычных форм обработки текстов, например, «персонификация читаемого текста» (когда главному действующему лицу присваивается личное имя ребенка), сюрпризные приемы.

Дискуссия – активный метод обучения, повышающий эффективность учебного процесса за счет включения учащихся в коллективный поиск истины [70; с. 72]. Дискуссия все-таки должна оканчиваться устоявшимся и принимаемым научными авторитетами решением.

Диспут – это познавательный спор, не требующий в отличие от учебной дискуссии окончательных решений. Он стимулирует субъектность позиции ученика, приучает к вариативности и многомерности осмысления изучаемых явлений и процессов. И дискуссия, и диспут применяются редко ввиду больших временных затрат. Кроме того, такой вид познания и его стимуляции доступен только старшеклассникам.

Поощрение – способ выражения положительной оценки поведения и деятельности учащегося, которая вызывает подъем бодрости и энергии, уверенности в себе. Практика сурдошкол показывает, что учителя чрезмерно часто прибегают к этому приему. Это и понятно: процесс усвоения знаний в вербальной форме настолько труден для глухого ученика, что вызывает у учителя желание похвалить за малейшее достижение. Однако, как показывают исследования психологов, в итоге

это неумеренное захваливание ведет к завышенной самооценке учащихся в сочетании с низким уровнем притязаний.

Наказание – такое воздействие на личность школьника, которое выражает осуждение действий учащегося, корректирует поведение, вызывает потребность самосовершенствования. Применение наказания требует от учителя предельной педагогической грамотности, такта, в противном случае вместо стимулирования учебной деятельности будет прямо обратный эффект: появление подавленности, заниженной самооценки, отрицательной мотивации.

Техника наказания (порицания за плохое поведение, низкой оценки) на уроке в школе глухих имеет специфическую особенность. Наказанию должно предшествовать психологически глубокое проникновение в причину возникшей проблемы; учитель должен воспринимать отклонение в поведении или слабый ответ прежде всего не как вину, но как беду глухого ребенка, как отрицательное последствие дефекта слуха и сначала прибегнуть к коррекции, и только потом к наказанию.

Обратим самое пристальное внимание на новые подходы в общей педагогике к технике наказания. «Ошибки учащихся преподаватель использует как часть учебного процесса, вместе с ними анализирует логику мышления, приведшую к просчетам, и тем самым совершенствует мыслительный процесс» [цит. по 46; с. 201].

Методы контроля и самоконтроля

Контроль обеспечивает внешнюю обратную связь (учитель-ученик) и внутреннюю (самоконтроль). Функция контроля – проверить качество усвоения учебного материала и на основании полученных данных скорректировать ход учебного процесса.

Существуют различные виды дидактического контроля в соответствии с этапами обучения: предварительный (выявление опорных знаний до изучения темы), текущий, тематический, итоговый.

В методах контроля различают: устный индивидуальный, устный фронтальный, письменный контроль, практический контроль (на уроках труда, физвоспитания, изо, индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучения произношению – «аудирование»), программированный контроль (компьютерный, по карточкам); контрольные работы – текущие и экзаменационные, графические, практические, фронтальные, индивидуальные; уплотненный контроль (одновременно: один ученик отвечает у доски, один готовится к ответу у дос-

ки, несколько учеников выполняют задания по карточкам, остальные участвуют во фронтальном опросе).

Особое место в дидактическом контроле отводится *наблюдению*, цель которого – отследить психологические особенности познавательной деятельности учащихся: уровень внимательности, активность-пассивность, проявления интереса, утомляемость, инициативность, способность к сотрудничеству и т.д.

В последнее время в теории и практике контроля стали применяться понятия «тест» и «мониторинг».

Тесты – стандартизированные задания, по результатам выполнения которых судят о знаниях, умениях и навыках испытуемого [93; с. 289]. Их отличие от традиционных контрольных работ состоит не в психологическом содержании процесса контроля, а в способах оформления: тесты построены на выборе готовых ответов или конструируемых ответах типа «вставьте цифру, ... недостающее слово»; ввиду строгой стандартизации процедуры ответов, тесты поддаются машинному контролю, т.е. дают большой выигрыш во времени. Будучи адаптированными в соответствии с речевыми возможностями неслышащих учащихся, тесты могут быть применены в процессе обучения в специальной школе.

Образовательный мониторинг – процесс непрерывного научно-обоснованного диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения [63]. Виды образовательного мониторинга: дидактический, воспитательный, управленческий, социально-психологический. Цель дидактического мониторинга – отслеживать процесс учебной деятельности, ее сильные и слабые стороны, оформляющиеся звенья.

Все указанные методы контроля применяются и в специальной школе для глухих и слабослышащих. Свообразие же применения методов контроля проявляется по следующим направлениям.

- Большая функциональная значимость контроля как обратной связи, обусловленная трудностями и неполнотой понимания предъявляемой учебной информации. Сурдопедагог должен постоянно контролировать, дошла ли до учащихся информация, нет ли искаженного или неполного ее понимания, поскольку его юные партнеры по взаимодействию характеризуются:

- низким уровнем понимания устной речи учителя на слух и на основе чтения с губ (при глухоте и тяжелой степени тугоухости);
- неполнотой понимания связной письменной речи при работе с учебником и художественными текстами, условий задач, инструкций;
- недостаточным словарным запасом;
- низкой встречной познавательной активностью, определяемой трудностями и низкими темпами формирования категориального абстрактного мышления.

- Использование дополнительных, обходных невербальных путей контроля, например, при проверке сознательности чтения применяются действия по макету, аппликации, детское иллюстрирование, схемы действия и расположения персонажей, составление картинного плана, драматизация. Еще пример: при проверке правильности понимания предметных текстов применяется составление опорного конспекта по параграфу.

Специфические методы обучения учащихся с нарушениями слуха

Специфические методы обучения являются способами реализации специальных образовательных технологий, нацеленных на преодоление, компенсацию и профилактику первичных и вторичных дефектов неслышащего ребенка, а также на коррекцию его развития. За 250 лет своей истории сурдопедагогика разработала богатый арсенал специфических методов обучения, который активно пополняется и сегодня. Здесь мы только приведем примеры специфических методов обучения, которые применяются в нашей отечественной школе и в других системах. Конкретную характеристику этих методов читатель найдет в соответствующих параграфах.

Так, *первичный* дефект – недостаток слуха разной степени тяжести – преодолевается или действие его снижается в процессе развития слухового восприятия. Примером одного из многообразных специфических методов коррекции слуховой функции в отечественной школе является метод формирования способности различения слов в условиях *постепенно увеличивающегося выбора* (см. § 12.).

Главным *вторичным* дефектом при глухоте является отсутствие спонтанного развития словесной речи. Произносительная сторона речи формируется в отечественной сурдошколе на основе комплекса специфических методов: *фонетической ритмики, аналитико-синтетического метода, метода сокращенных фонем* (см. § 11.6.). Одним из важнейших методов начального развития словесной речи, а также развития мышления и сенсорной сферы глухих детей в коммуникативно-деятельностной системе является *метод предметно-практического обучения* (см. § 9.9.); формирование словесной мотивации осуществляется *методом создания коммуникативных ситуаций* (см. § 12.). Среди современных методов развития слухового восприятия в других системах обучения глухих назовем *верботональный метод, Auditory-verbal метод* (см. § 9.7.; 9.8.); среди не потерявших своего исторического значения методов формирования произношения – «интуитивный метод» Ж. Ж. Валад-Габеля (1857), «естественный метод» Ф. М. Гилля (1839); среди методов формирования речи можно назвать «*имитативный метод*» Г. Форхгаммера (1898), «*графический метод*» И. А. Васильева (1910), «метод целостных слов» К. Малиша (1925) и т.д.

Вопросы и задания

1. На основе каких критериев строятся современные классификации методов обучения?
2. Какие требования предъявляются к технике применения в школе 1 и 2 видов словесных методов; наглядных методов; практических методов?
3. Раскройте дидактический потенциал методов артпедагогики, применяемых в сурдошколе.
4. Разработайте примерный план применения игры как стимулирующего метода обучения на примере какого-либо общеобразовательного предмета.
5. Проработав учебное пособие «История сурдопедагогики» (авторы А. Г. Басова и С. Ф. Егоров) в сжатом, концентрированном виде охарактеризуйте специфические методы обучения речи: «*имитативный метод*» Г. Форхгаммера (1898), «*графический метод*» И. А. Васильева (1910), «метод целостных слов» К. Малиша (1925).

§ 11.3. Средства обучения учащихся с нарушениями слуха

Средства обучения (дидактические средства) – различные источники получения знаний и формирования умений [68; с. 289]. Термин толкуется разными исследователями в узком и широком значении. В узком значении к средствам обучения относят только материальные объекты, предметную поддержку процесса обучения: все виды наглядности, ТСО, компьютеры, школьное оборудование, учебники, звукоусиливающую аппаратуру, приборы [Педагогический энциклопедический словарь, 2002; Крившенко Л. П. в книге «Педагогика», 2005; Туджанова К. И. в книге «Дидактика коррекционных учреждений 1 и 2 вида», 2004]. В широком значении к средствам обучения относят не только средства материальной, чувственной модальности, но и средства высшей психической модальности, способствующие достижению целей образования: прежде всего, это *виды речи* как средства общения и обучения (устная, письменная словесная речь, дактильная речь, разговорный жестовый язык, калькирующий жестовый язык); далее – это все *виды деятельности*, организуемые в процессе обучения и являющиеся средствами обучения и коррекционного развития личности: игра, труд, общение, учение, художественная деятельность [Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. «Педагогический словарь», 2000; Галишников Т. И. в книге «Специальная педагогика», 2000; Речицкая Е. Г. в книге «Сурдопедагогика», 2004; Быкова Л. М. и др. в книге «Методика преподавания русского языка в школе глухих», 2002].

На наш взгляд, второе широкое толкование термина «дидактические средства» является методологически более адекватным проблемам, решаемым в сурдопедагогике.

Именно подход к выбору речевых средств является принципиальным водоразделом многочисленных систем обучения лиц с нарушениями слуха. Напомним (см. § 10.), в каждой из систем ее авторы, прежде всего, решали вопрос о выборе ведущего средства коммуникации и обучения – того или иного *вида речи* (жестовой или словесной, дактильной) в соответствии со своими представлениями о компенсаторных возможностях неслышащих детей и конечных целях их обучения и социализации.

Согласно принципу деятельностного детерминизма современный процесс коррекции психосоциального развития учащихся с нарушениями слуха должен осуществляться посредством его включения в разнообразные *виды жизнедеятельности*.

Таким образом, виды речи и деятельность суть важнейшие средства реабилитационного обучения и компенсаторного развития неслышащих учащихся.

Представим дидактические средства обучения в школе 1 и 2 видов в таблице 16.

В настоящее время сурдошкола постепенно, хотя и в недостаточном темпе, усиливает оснащение учебного процесса техническими средствами и компьютерными носителями. Помимо традиционных слухотехнических средств коррекции слуховой функции (слуховых аппаратов), в сурдошколе внедряются приборы визуального контроля речи и тактильно-вибрационные устройства в помощь процессу обучения произношению: визуальные индикаторы речи ВИР; электронный индикатор И-2М; вибраторы типа ВЕРБОТОН; виброскопы.

Компьютерные технологии представлены на сегодня в сурдошколе в виде специальных компьютерных обучающих и диагностических программ двух видов: программы для самостоятельной отработки техники произношения («Видимая речь», «Речевой калейдоскоп», «Дельфа-130») и обучающие программы по предметам («Мир за твоим окном», «Математика для тех, кому трудно», «Играя, учимся LOGO»).

Таблица 16

Дидактические средства обучения в сурдошколе

Материально-предметная поддержка учебного процесса	Речь как средство коммуникации и обучения	Виды деятельности как средства коррекции речевого, интеллектуального, сенсорного, личностного и физического развития
<p>Учебники и другие тексты. Дидактические материалы: раздаточные карточки с заданиями, упражнениями, поручениями, с наглядностью, памятки и т.д. Наглядность: изображения, реальные предметы, модели и макеты, таблицы, карты и т.д. Аудио: радио, магнитофоны, музыкальные инструменты. Аудиовизуальные: теле, мультимедиа, фильмы; Звукоусиливающая аппаратура. Приборы визуального контроля речи и тактильно-вибрационные устройства. Зонды. Компьютерные обучающие программы. Спортивное оборудование. Оборудование школьных мастерских, кабинетов.</p>	<p>Словесная и дактильная речь (в коммуникативно-деятельностной системе, в системе семейного воспитания Э. И. Леонгард). Словесная речь (в чистом устном методе). Разговорная жестовая и словесная дактильная речь (в билингвистической системе). Калькирующая жестовая, дактильная, словесная речь (в комбинированной системе).</p>	<p>Предметно-практическая деятельность в младших классах. Коммуникативная деятельность в целенаправленно организуемых ситуациях общения. Учебно-познавательная деятельность. Музыкальная и фонетическая ритмика. Художественная деятельность. Игровая деятельность. Театрализованно-игровая деятельность. Трудовая деятельность. Художественно-ручной труд и детский дизайн. Физкультурная и спортивная деятельность.</p>

Вопросы и задания

1. Раскройте две точки зрения на толкование понятия «средства обучения».
2. Обоснуйте, почему разнообразные виды деятельности есть важнейшее средство обучения речи.
3. Покажите, как разнообразные виды деятельности детерминируют психосоциальное развитие глухих и слабослышащих.

4. При каких дидактических условиях компьютерные технологии будут доступны учащимся с нарушениями слуха?

5. Познакомьтесь с компьютерной программой «Видимая речь». Раскройте технико-методический механизм поддержки и корректировки процесса произношения.

§ 11.4. Формы обучения учащихся с нарушениями слуха

Форма обучения – упорядоченная и завершенная единица учебного процесса.

По позиционному критерию в процессе обучения выделяются внешние и внутренние организационные формы. К внешним формам относятся: индивидуальное занятие, групповое занятие, классно-урочная форма (урок). В свою очередь внутри указанных форм деятельность учеников организуется в следующих формах: индивидуальной, групповой, фронтальной.

Исторически обучение детей с недостатками слуха началось с *индивидуальной* формы обучения в XVI веке, когда в Испании монах Педро Понсе де Леон (1520 ?-1584) обучал «учеников, глухих и немых от рождения, являющихся сыновьями знатных людей, которых ... учил говорить, читать и считать; молиться, помогать при проведении мессы, осваивать доктрины христианства; а также знать, как исповедоваться самостоятельно с помощью речи...» [8; с. 377].

В античном мире и в Европе в России вплоть до XIX в., глухие лица были дискриминированы в гражданско-юридическом аспекте: они не имели права завещать имущество, управлять своим имуществом, не имели права свидетельствовать на суде, не допускались к конфирмации – все это на том основании, что они не владели речью и не могли достоверно изъявить свою волю и правильно понять окружающих. Именно знатные и богатые семьи, желавшие наделить своих глухих детей имущественно-юридическими правами, были первыми «заказчиками» обучения их речи.

В России лишь в 1833 г. сводом законов было предоставлено грамотным глухонемым юридическое право управлять и распоряжаться своим имуществом. Примечательно, что и в новое время гражданская дискриминация глухих из-за того, что они не владели словом, эпизодически продолжалась! Так, в ноябре 1917 г. были проведены первые в России всеобщие выборы в Думу. На выборы пускали граждан с 20 летнего возраста. Вход на участки был запрещен душевнобольным, глухонемым, осужденным за тяжкие преступления, злонамеренным

банкротам, дезертирам и членам дома Романовых [Аргументы и факты. – 2008. – №1-2. – С. 14].

Период индивидуальных форм обучения глухих длился с XVI по XVIII вв. Опыт первопроходцев сурдопедагогики (П. Понсе, Х. П. Бонет, Э. Р. Каррион – Испания; Дж. Уоллис, В. Холдер, Дж. Далгарно, Дж. Булвер, Г. Бейкер – Великобритания; И. К. Амман – Нидерланды; Я. Р. Перейра – Франция; В. Кергер, Г. Рафель, И. Л. Арнольди – Германия) заложил методологические и технологические основы для появления в XVIII веке во Франции (Ш. Делепе) и Германии (С. Гейнике) классно-урочных форм обучения в институтах (школах) для глухонемых.

Индивидуальные формы обучения в школах для детей с недостатками слуха действуют и в настоящее время как в виде внешних, так и внутренних форм организации учебной деятельности:

- индивидуальные коррекционные занятия «по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи», которые проводятся в школе для глухих с 1-го по 12-ый классы по 3 часа в неделю в расчете на одного ученика; в 1-ом отделении школы для слабослышащих проводятся с 1-го по 6-ой классы по 2 часа в неделю, с 7-го по 12-ый классы по 1 часу; во 2-ом отделении – с 1-го по 6-ой классы проводятся по 3 часа, с 7-го по 10-ый классы – по 2 часа; с 11-го по 12-ый классы – 1 час неделю [см. приложение];

- индивидуальная работа учащегося на уроке; ученик выполняет письменные, предметно-практические, изобразительные, расчетно-графические, трудовые виды работ на уроках по разным предметам самостоятельно и/или с помощью и под контролем учителя;

- самостоятельная работа с компьютером при отработке навыков произношения по программам «Видимая речь»; при обучении общеобразовательным предметам по компьютерным программам, например, «Знакомство с окружающим миром»;

- индивидуально выполняются и все виды домашних работ.

Групповые формы обучения являются внешними и внутренними формами организации учебного процесса. Они подразумевают работу учителя с объединением учащихся в несколько человек (в сурдошколе – два-четыре ученика). Основная дидактическая цель этой формы – создать оптимальные условия для дифференцированного подхода в обучении. Групповые формы работы более разнообразно, чем в массовой школе, представлены в обучении детей с нарушениями слуха и несут важную коррекционно-развивающую функцию:

- групповое занятие по развитию слухового восприятия (внешняя форма); проводится в слуховом кабинете; состав групп комплектуется по 2-3 (средние классы), 3-4 (старшие классы) человека; группы гомогенны, основные кри-

терии отбора учащихся – уровень остаточного слуха и актуальный уровень произношения;

- групповое занятие в системе интегрированного обучения детей с нарушениями слуха в массовой школе (внешняя форма): после общеобразовательных уроков в массовом классе специалист-сурдопедагог, приходящий в школу, в специально отведенном классе проводит коррекционную поддержку неслышащих учащихся;

- групповая форма работы на уроке по 2-3 человека (внутренняя форма); группа выполняет единое задание на основе кооперации и сотрудничества друг с другом, что позволяет отнести групповую форму работы к коллективной; общедидактические функции этой формы – развитие навыков кооперации и сотрудничества, коммуникативных качеств, а также (при правильной организации труда учащихся) – активизация познавательной деятельности.

В сурдошколе к ним добавляются не менее важные коррекционные функции.

- Формирование речевой мотивации и развитие речевой деятельности в процессе общения и взаимодействия. Классическим примером реализации этой функции являются условия совместной предметно-практической деятельности на уроках ППО (парами, бригадами). На общеобразовательных уроках учитель может реализовать данную функцию, создав условия совместной познавательной деятельности.

- Формирование социальной компетентности на занятиях по социально-бытовой ориентировке в условиях социально-коллективной деятельности, например, деловая игра «Визит в дом друга» (раздел «Я и общество»), когда одна группа моделирует поведение гостей, другая – семьи, встречающей их. Или тема «Защита профессий», когда группы обсуждают и защищают положительные стороны профессии.

Фронтальная форма обучения является способом внутренней организации деятельности учащихся на уроке и групповом занятии, предполагающим управление учителем учебно-познавательной деятельностью всего класса, всей группы, работающих над единой задачей. Как правило, это:

- фронтальная трансляция новой информации: учитель слухозрительно объясняет (рассказывает), ученики воспринимают информацию; организуется фронтальное рассматривание иллюстративного, демонстрационного материала, просмотр фильма и т.д.;

- фронтальная беседа, например, беседа учителя с детьми об оценке работ учащихся по закрытой картинке: учитель поочередно спрашивает учеников «Как ты оценишь работу Саши? Кати? Вовы?», ученики отвечают; объяснительная беседа по прочитанному: учитель задает вопрос по тексту, ученики отвечают;

- фронтальное упражнение, например, организация слухового восприятия классом глухих (узнавание звучания инструмента, других неречевых звуков, речевых звуков); фронтальное закрепление техники дактилирования: учитель дактилирует слова и параллельно устно проговаривает, показывая табличку с дактильным обозначением слова, класс смотрит, сопряженно дактилируя слово.

Классно-урочная форма обучения – в настоящее время, как в массовой, так и в специальной школе является основной формой обучения. Изобретение этой формы в XVII веке Я. А. Коменским было революцией в общей педагогике, поскольку именно она позволила сделать обучение массовым и экономичным, регламентированным, структурно организованным, на гомогенной основе, т.е. с учениками одинакового возраста и уровня подготовленности. Урок – воплощение классно-урочной формы обучения.

Урок – основная форма организации обучения

Урок – это ограниченная во времени организационная единица учебного процесса, функция которой состоит в достижении завершённой, но частичной цели обучения [26; с. 227]. Он характеризуется комплексом

Знаменитые глухие

Джон Гудрайк (1764-1786), глухой от рождения. Англия. Разгадал причину переменности звезды Алголь из созвездия Персея, выдвинув гипотезу о двойной звезде. Открыл две звезды. Погиб под колесами телеги. В 22 года избран членом Королевской Академии наук.

Энни Дж. Кэннон (1863-1941). Глухая. США. Астроном. Систематизировала 300 тысяч звезд.

Андерс Густав Экеберг (1767-1813). Оглух в 7 лет. Шведский химик. Открыл элемент тантал.

свойств: гомогенным по возрасту и уровню подготовленности составом учащихся, предметной системой обучения, своей структурной относительной законченностью (проверка пройденного, изучение нового, закрепление, контроль). Урок занимает прочное место и в общей, и в специальной дидактике. Имея 350-летнюю историю и, несмотря на исторически разнообразные попытки придумать иные формы массового обучения (см. Дальтон-план, белланкастерская система, мангеймская система, бригадно-лабораторный метод (модернизация Дальтон-

плана), план Л. Трампа, метод проектов и др.), урок не потерял своего высокого статуса.

Функции урока воплощены в педагогической практике в виде задач урока, которые формулирует учитель при его планировании и реализует при проведении. Сурдопедагог решает триединый комплекс задач, которые выстраивают

содержание и логику урока: это *образовательная, воспитательная, коррекционно-развивающая* задачи.

Образовательная задача – давать знания, формировать умения и навыки. Формулировки данного типа задач начинаются с типичных слов-стереотипов: «Сформировать представление о ... Сформировать систему понятий о ... Дать знания о ... Научить умениям ... Формировать навыки ... Повторить способы ... Закрепить навыки ... Проверить ... Проконтролировать ... Организовать восприятие картины ... Проникнуть в художественное своеобразие стихотворения ...»

Воспитательная задача связана с формированием и/или развитием личностных качеств учащегося (нравственных, гражданских, трудовых, эстетических, коммуникативных, самосознания, познавательных интересов, творческих качеств), воспитанием социализированности, а также нормативного поведения ученика. Формулировки воспитательных задач, реализующих данную функцию, не так стереотипны, как образовательные, но все-таки имеют некое типичное начало: «Активизировать интерес к ... Привить навыки кооперации и сотрудничества в процессе ... Сформировать положительную оценку трудовых качеств героя ... Воспитать чувство патриотизма и любви к малой Родине ... Воспитать толерантность и терпимость к окружающим на примере ... Воспитать уважение к традициям и обрядам своего народа ... Формировать навыки сознательного поведения ...»

Коррекционно-развивающая задача отражает работу по коррекции, развитию, компенсации и реабилитации нарушенных или отсутствующих психофизических функций средствами учебной деятельности. Это задачи, связанные с речевым развитием, развитием всех психических процессов, в том числе интеллектуальной активности, видов восприятия, в том числе – слухового, навыков произношения и чтения с губ, двигательной сферы, коррекции эмоциональной сферы, развития природных склонностей и способностей. Формулировка коррекционно-развивающих задач урока по общеобразовательному предмету начинается с таких «зачинов», как: «Закрепить навыки произношения ... Корректировать произношение группы звуков ... Совершенствовать слитность и орфоэпические стороны произношения ... Развивать мелкую моторику ... Развивать устойчивость и концентрацию внимания ... Формировать пространственное мышление ...» и т.д.

К уроку, проводимому в школе для детей с нарушениями слуха, предъявляется определенный ряд *общедидактических и специфических требований*, представленных в таблице 17.

Таблица 17

Современные требования к уроку в школе для учащихся с нарушениями слуха

Педагогические		Психологические		Гигиенические		Технические	
общепедагогические	специфические	общепсихологические	специфические	общепедагогические	специфические	общепедагогические	специфические
<p>Определение задач урока.</p> <p>Предварительное планирование урока.</p> <p>Реализация общепедагогических принципов обучения.</p> <p>Оптимальное сочетание методов и форм управления учебной деятельностью.</p>	<p>Наполняемость класса с учетом речевых и образовательных возможностей учащихся.</p> <p>Реализация специфических принципов обучения.</p> <p>Оптимальное сочетание специфических методов и форм управления учебной деятель-</p>	<p>Учет возрастных и индивидуальных особенностей.</p> <p>Диагностически обоснованное обучение.</p> <p>Создание эмоционального комфорта.</p> <p>Формирование субъект-субъектных отношений.</p> <p>Личностно-ролевой подход к формирова-</p>	<p>Формирование потребности в словесной речи.</p> <p>Формирование словесной речи в неразрывной связи с разными видами деятельности.</p> <p>Коммуникативная направленность всех видов учебной деятельности.</p> <p>Коррекция нарушенных психофизи-</p>	<p>Соблюдение температурного режима, освещения.</p> <p>Проветривание.</p> <p>Соблюдение перемен.</p> <p>Физкультминутки.</p> <p>Продолжительность урока с учетом возраста.</p> <p>Дозировка заданий с учетом работоспособности.</p>	<p>Соблюдение оптимальных порогов интенсивности звука.</p> <p>Предупреждение слухового дискомфорта и утомления.</p> <p>Предупреждение перенапряжения зрительного анализатора.</p> <p>Соблюдение валеологических правил техники дактилирования</p>	<p>Обеспечение кино-, фото-, теле-аппаратурой; мультимедийной установкой, проекционными устройствами, аудиовизуальными средствами.</p> <p>Компьютерные обучающие и контролирующие программы.</p> <p>Оптимальное кабинетное обо-</p>	<p>Обеспечение стационарной слуховой аппаратурой, индивидуальными ЗУА.</p> <p>Наличие проводной и беспроводной слуховой аппаратуры.</p> <p>Подбор ЗУА с учетом: медицинских показателей, характера, степени поражения слуха.</p>

	<p>ностью. Обучение на слухо-зрительной словесной основе. Развитие слухового восприятия с использованием звукоусиливающей аппаратуры. Высокая плотность речевой деятельности учеников.</p>	<p>нию учебной деятельности.</p>	<p>ческих функций средствами учебной деятельности.</p>		<p>Соблюдение гигиены при применении зондов.</p>	<p>рудование.</p>	<p>Единые условия звукоусиления.</p>
--	--	----------------------------------	--	--	--	-------------------	--------------------------------------

Урок – структурное образование. *Структура* урока – это соотношение элементов урока в их определенной последовательности и взаимосвязи между собой. Традиционно выделяемые в общей дидактике элементы урока отражают методическую сущность и логическое движение процесса трансляции информации и ее усвоения: оргмомент, повторение пройденного, сообщение (объяснение) нового материала, его закрепление, проверка (контроль) качества усвоения, подведение итогов, задание на дом.

В обучении неслышащих урок содержит те же общедидактические структурные элементы, отражая тот методологически важный факт, что, несмотря на своеобразие, процесс обучения и развития детей с нарушениями слуха подчиняется тем же психологическим закономерностям процесса обучения и развития, которые характерны для нормально слышащих детей.

Структурные элементы урока образуют разный композиционный состав, они подвижны, заменяемы, их иерархия (по критерию: значение и сопоставимый временной объем) изменчива. Это ни в коем случае не значит, что структура урока может быть аморфной, случайной. Она выстраивается в единый целостный *тип* урока в зависимости от целей, содержания материала на конкретном этапе учебного процесса, от образовательных особенностей учащихся. Обычно в общей и специальной дидактике выделяют следующие типы уроков.

Таблица 18

Типы и структура уроков

Тип урока	Примерная структура урока
Сообщение нового материала	Оргмомент Повторение опорных для изучения нового знаний Объяснение нового материала Проверка понимания Первичное закрепление материала Подведение итогов Задание на дом
Закрепления знаний (умений, навыков)	Оргмомент Проверка домашнего задания Закрепление знаний (умений, навыков) в виде упражнений Подведение итогов Задание на дом

Обобщения и систематизации знаний (проводится в конце изучения темы)	Оргмомент Проверка домашнего задания Повторение пройденного в виде генерализованных схем и алгоритмов обобщения в самых разнообразных формах: упражнений, беседы, доклада, краткого сообщения, составления обобщающих схем, таблиц и т.д. Подведение итогов Задание на дом
Контрольный (выявляет уровень обученности по пройденной теме, разделу)	Оргмомент Проверка в виде письменной или устной контрольной работы
Комбинированный	Оргмомент Проверка домашнего задания Объяснение нового материала Первичная проверка усвоения Закрепление знаний (умений, навыков) Подведение итогов Задание на дом

Применение общедидактической структуры и типов уроков в школе 1 и 2 видов имеет свою специфику.

- На каждом уроке, особенно на первой ступени обучения, вводятся специфические компоненты: упражнения по развитию слухового восприятия (реализующие задачи речевого развития глухих детей), по закреплению формируемых звуков, физкультминутки (в целях снятия зрительного напряжения и общего утомления).

- Отводится больший удельный вес времени по сравнению с массовой школой на компонент первичной проверки усвоения знаний (умений, навыков) внутри урока сообщения нового знания. Углубленная первичная проверка усвоения обусловлена трудностями понимания информации, преподносимой слухо-зрительным путем глухим учащимся; у слабослышащих даже с небольшой потерей слуха также могут быть затруднения в приеме и переработке информации, даваемой на слуховой основе, из-за нечеткого ее восприятия. У тех и других наблюдаются трудности в понимании абстрактных и обобщающих понятий, которыми насыщена научно-предметная информация.

- Отводится больший удельный вес времени по сравнению с массовой школой на уроки закрепления (повторения) материала в системе уроков, отводимых по календарному плану на изучение темы.

Пролонгированное по времени закрепление нового знания (умений, навыков) обусловлено низким уровнем развития памяти неслышащих детей, необходимостью педагогического руководства по встраиванию нового знания с систему старых знаний, большой тратой времени на словарную работу по изучаемой теме.

В школе для детей с нарушениями слуха наряду с общедидактической имеет место специфическая структура урока по предметам коррекционного блока, определяемая коррекционно-дидактическими задачами и особенностями содержания учебной деятельности детей на этих занятиях. Это уроки предметно-практического обучения, индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи; музыкально-ритмические занятия.

Специфическая структура уроков ППО включает в себя: этап подготовки к работе (план, заявки, раздача материала); этап изготовления предмета; подведение итогов (отчет о работе, оценка результатов), домашнее задание [35].

Специфическая структура индивидуальных занятий по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи состоит из двух частей по 10 мин каждая. Первая часть занятия посвящена формированию произношения, вторая – развитию слухового восприятия. Первая часть занятия состоит из этапов: упражнения для голоса, губ, языка; выработка слуховых дифференцировок; работа с профилями; выработка артикуляции звука; закрепление. Вторая часть состоит из этапов: различение материала разговорного характера; различение нового речевого материала; восприятие на слух с использованием слухового аппарата; восприятие на слух без слухового аппарата [59].

Какова специфическая структура музыкально-ритмических занятий? Это: оргмомент; серия упражнений на движения под музыку; серия упражнений на артикуляцию звуков в единстве с движением тела; подведение итогов; задание на дом. Каждое упражнение, в свою очередь, состоит из компонентов: показ учителем движения, самостоятельное выполнение [113].

Вопросы и задания

1. С каких организационных форм исторически началось обучение глухих?
2. Приведите примеры формулировок целей урока по какому-либо общеобразовательному предмету: образовательной, воспитательной, коррекционной.

3. В чем состоят специфические требования к уроку в школе для глухих: педагогические, психологические, технические?

4. Чем групповая форма обучения отличается от классной? В каких целях она применяется?

5. Раскройте специфическую структуру коррекционных занятий: индивидуальных занятий по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи; музыкально-ритмических занятий.

§ 11.5. Содержание образования в школе для учащихся с нарушениями слуха

Содержание образования – педагогически адаптированная система знаний, умений, навыков, соответствующих современному состоянию научных знаний и культуры, усвоение которых обеспечивает развитие личности, ее готовность к воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры общества.

Вследствие сохранности интеллекта, способности к компенсации дефекта слуха на основе сохранных анализаторов лица с недостатками слуха могут полноценно освоить содержание образования начальной, основной и полной средней школы при обучении в педагогически организованных условиях. Иными словами, если считать вслед за В. В. Сериковым, что «человеческий капитал состоит из приобретенных знаний, навыков, мотивации и энергии, которыми наделены человеческие существа» [89; с. 63], то учащийся, лишенный слуха, способен в полном объеме приобрести этот капитал. Школьное образование незлышащих в нашей стране является *цензовым*. По желанию незлышащие могут продолжить обучение после школы и полноценно освоить первоначальное профессиональное, среднее специальное, а также высшее образование. Мы знаем также и замечательные примеры поступовского образования незлышащих, получивших ученые степени, это: кандидаты педагогических наук И. А. Цукерман – исследовательница проблем глухоты, В. З. Базоев – один из авторов книги «Человек из мира тишины», кандидат технических наук Д. Сметанин, гидрохимик на судне «Витязь»; доктор исторических наук М. Диманис.

Будучи *цензовым*, содержание специального образования для незлышащих формируется прежде всего на основе общедидактических *принципов отбора содержания образования*:

- принципа соответствия содержания образования уровню современной науки, производства и основным требованиям развивающегося демократического общества;

- принципа единства содержательной и процессуальной стороны обучения, который предполагает представленность всех видов человеческой деятельности в их взаимосвязи во всех предметах учебного плана;

- принципа структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования с учетом личностного развития и становления школьника, предполагающий взаимную уравновешенность, пропорциональность и гармоничность компонентов образования [68; с. 265].

Из последнего принципа методологически вытекает *специфический* принцип отбора содержания специального образования: принцип учета своеобразия развития аномального ребенка и его особых образовательных возможностей и потребностей. Согласно данному принципу специальное образование и его содержание рассматривается как средство развития личности глухого в особом психолого-педагогическом ключе: оно должно включать, кроме общеобразовательных предметов, особые компоненты и механизмы, ориентированные на:

- специальное формирование самостоятельной словесной речи;
- предупреждение вторичных психических отклонений, их коррекцию и компенсацию;
- компенсацию «социального вывиха» – ограниченности социального опыта и социальных обобщений, т.е. быть средством достаточным для подготовки неслышащего к самостоятельной жизнедеятельности и интеграции в общество.

Для коррекции недостатков психического развития, для языковой и социальной реабилитации неслышащего ребенка в содержание общего образования вносятся *структурные* изменения: в состав предметов наряду с общеобразовательными включаются специфические коррекционные учебные предметы, которых нет в содержании общего образования («Социально-бытовая ориентировка», «Музыкально-ритмические занятия», «Предметно-практическое обучение», «Развитие речевого слуха и формирование произносительной стороны речи», «Фронтальные занятия в слуховом кабинете»).

Качественно меняются *временные* пропорции в структуре учебных предметов, определяемые в школах 1 и 2 вида задачами развития словесной речи. Так, если в базисном плане основной общеобразовательной школы образовательная область «Филология» имеет объем за все годы обучения 103 недельных часов, то в школе глухих аналогичная по сути образовательная область «Язык» – 141 час (и это не считая

36 часов на индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи).

За счет коррекционных предметов срок освоения содержания образования по сравнению с массовой школой удлинится на один-два года.

Важным механизмом содержания образования, направленным на дифференцированный учет разнообразия, неодинаковости реальных образовательных возможностей учащихся, перспектив их развития, обучения и воспитания выступает *вариативность* учебных планов сурдошколы (напомним, что в массовой школе один учебный план). Различные модели учебных планов предполагают разный темп прохождения дисциплин, разный выбор учебных предметов, разные планки реально достижимого уровня образования (среднее полное, основное, ценовое, нецензовое).

Специальная школа 1 вида для глухих имеет 3 ступени образования.

Таблица 19

Варианты учебного плана в школе 1 вида

1 вариант	2 вариант
для детей, получивших дошкольную подготовку не в полном объеме	для детей, получивших дошкольную подготовку в полном объеме
<i>1 ступень обучения: начальное общее образование</i>	
Подготовительный класс 1-3 классы	1-3 классы
<i>2-я ступень обучения: основное общее образование</i>	
1-ая основная ступень 4-7 классы; 2-я основная ступень 8-11 классы	1-ая основная ступень 4-7 классы; 2-я основная ступень 8-10 классы
<i>3 ступень обучения: полное общее среднее образование</i>	
	11-12 классы

В школе 1 вида действуют специальные классы для глухих с ЗПР, а также для глухих с умственной отсталостью. Дети в этих классах обучаются по специальным учебным планам.

В школе 2-го вида образовательный процесс также осуществляется по трем ступеням обучения, однако он организуется по более вариативным учебным планам, что отражает особую неоднородность контингента по степени потери слуха и уровню речевого развития и позволяет педагогам осуществить дифференцированный подход при выборе образовательной траектории, соответствующей индивидуальным особенностям обучающихся, сделать образование слабослышащих адекватным их образовательным возможностям.

Варианты учебного плана в школе 2 вида

1 отделение		2 отделение	
для слабослышащих, владеющих развернутой самостоятельной речью при наличии небольшого аграмматизма и недостатков произношения; для позднооглохших		для слабослышащих с глубоким речевым недоразвитием, не использующих свои слуховые возможности	
Вариант 1	Вариант 2	Вариант 1	Вариант 2
для детей, получивших дошкольную подготовку	для детей, получивших дошкольную подготовку не в полном объеме	для детей, имеющих самостоятельную речь с грубыми аграмматизмами и недостатками произношения	для детей, имеющих значительные нарушения всех структурных элементов речи на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях
<i>1 ступень обучения: начальное общее образование</i>			
1-4 классы	1-5 классы	Подготовительный класс 1-4 классы	1-5 классы, возможен подготовительный класс
<i>2 ступень обучения: основное общее образование</i>			
5-10 классы	5-10 классы	5-10 классы	5-10 классы
<i>3 ступень обучения: полное общее среднее образование</i>			
11-12 классы	11-12 классы	11-12 классы	11-12 классы

Примечание: в школе 2 вида в некоторых вариантах начальный этап обучения оканчивается 5-ым классом первой ступени. Следующий этап – основного образования – начинается тоже с 5-го класса, но уже второй ступени.

В школах 2 вида учатся дети со сложным дефектом: слабослышащие с ЗПР; слабослышащие с умственной отсталостью. Для них открыты специальные классы, работающие по специальным учебным планам.

§ 11.5.1. Учебный план и учебные предметы в школе для учащихся с нарушениями слуха

Исторически сложилось, что основным способом структурирования содержания образования является учебный предмет как в массовой, так и в специальной школе.

Учебный предмет – это дидактически обоснованная система научных знаний, практических умений и навыков, отобранных из соответствующей отрасли науки или искусства для изучения в образовательном учреждении [69, т. 3; с. 481]. Содержание учебного предмета специальной школы, в нашем случае сурдошколы, конструируется с учетом особенностей психофизического развития неслышащих школьников и специфических закономерностей их познавательной деятельности. Так, в программах по предметам движение содержания и отбор

Знаменитые глухие

Шарль Боннет (1720-1793). Слабослышащий с детства. Швейцарский энтомолог и ботаник. Открыл в 1740 г. принцип партеногенеза.

Нобелевские лауреаты:

Шарль Николь (1866-1936), слабослышащий. Франция; установил в 1909 г., что переносчик сыпного тифа – платяная вошь.

Джон У. Корнфорт (р. 1917), слабослышащий. Англия. Химик, открывший механизм биосинтеза холестерина.

научной терминологии изучаемой науки идет с учетом постепенно накапливаемого активного и пассивного словаря и особенностей мышления учащихся с нарушениями слуха; более широка по сравнению с массовой школой эмпирическая, фактологическая база транслируемого через учебный предмет научного знания; предусмотрены пропедевтические (подготавливающие) разделы программ.

Информационными носителями содержания образования, в том числе учебных предметов, являются нормативно-методические докумен-

ты: учебный план, учебная программа, учебник.

Учебный план в школе для детей с нарушениями слуха

Учебный план – это нормативный документ, в котором определены состав учебных предметов, их распределение по годам обучения, недельное и годовое количество учебных часов, отводимого на каждый учебный предмет. Учебный план разбивает содержание школьной программы по образовательным областям, по дисциплинам (предметам) и по годам обучения, являясь, по сути, годовым календарным учебным графиком.

В России действуют три типа учебных планов: *федеральный, региональный, школьный*.

Федеральный план – это основной нормативный государственный документ, утверждаемый Министерством образования. Федеральный план обеспечивает единство образовательного пространства Рос-

сии. Служит основой для государственного финансирования; основой для разработки региональных учебных планов.

Региональный учебный план разрабатывается региональными органами управления образованием на основе базисного учебного плана. 20% учебного времени, отводимого на общеобразовательные и коррекционные курсы, выделяется на национально-региональный компонент, в котором отражаются местные экономико-географические, социальные, национальные особенности, во многом отражающие специфику этнокультурных традиций и социокультурной среды региона.

Школьный учебный план является оригинальным документом, утверждаемым педагогическим советом школы, в котором конкретизируется школьный компонент учебного плана: устанавливаются обязательные занятия по выбору учащихся, факультативные занятия, дополнительные коррекционные занятия. Все они отражают образовательные особенности данного контингента школы, ее условия, пожелания родителей. Например, в первом отделении школы для слабослышащих может быть введен иностранный язык как факультативный предмет (если наберется группа тугоухих с соответствующими образовательноречевыми возможностями).

Образцы учебных планов, действующих ныне в школах 1 и 2-го видов, даны в приложении. Вариативность планов обусловлена необходимостью сделать содержание образования адекватным особенностям речевого и психофизического развития конкретных, далеко неоднородных категорий детей с нарушениями слуха, а также наиболее полно ответить их образовательным потребностям.

Краткое содержание основных компонентов учебных планов школы 1 и 2 вида

В школе для глухих обучение ведется по специальным программам с 1 по 7 класс; в школе для слабослышащих – с 1 по 4 класс. Далее обучение ведется по общеобразовательным программам массовой школы с соблюдением коррекционной направленности содержания обучения.

Учебные планы, утвержденные Министерством образования Российской Федерации в 2002 году, даны в приложении.

Базисные планы школы 1-го вида. В школе 1 вида Министерством образования предложено к действию 4 варианта учебных планов: 1-2 варианты – для учащихся с сохранным интеллектом, 3-4 варианты – для спецклассов, в которых обучаются дети со сложным дефектом: ЗПР или умственной отсталостью. Первый вариант предназначен для

детей, не получивших полной дошкольной подготовки или нигде до школы не обучавшихся. По этому плану дается основное общее образование за 12 лет обучения. Второй вариант предназначен для детей, получивших хорошую дошкольную подготовку и потому способных освоить среднее (полное) образование за 12 лет обучения. Сроки, темп и уровень основных образовательных траекторий в школе 1 вида показан выше, в таблице 18.

Учебные планы школы 1 и 2 вида, отражая коррекционную направленность содержания образования, условно разделены на два раздела. Первый включает общеобразовательные области (предметы), второй – коррекционные предметы.

К *общеобразовательным областям (предметам)* относятся:

- *Язык* – язык и литература; предметно-практическое обучение;
- *Математика* – математика;
- *Обществознание* – история, может быть дополнена иными дисциплинами: обществоведение, граждановедение;
- *Естествознание* – природоведение, география, биология, физика, химия; может быть дополнено иными дисциплинами: экология, экономика; астрономия.
- *Искусство* – изобразительное искусство;
- *Физическая культура* – физкультура;
- *Технология* – трудовое обучение, компьютерные технологии.

Состав общеобразовательных областей аналогичен учебному плану массовой школы, но в составе общеобразовательных предметов есть незначительные изменения: отсутствует иностранный язык в школе для глухих; в школе для слабослышащих (1-ое отделение) иностранный язык включен в учебный план как факультативный предмет.

К *коррекционным предметам* относятся:

- ознакомление с окружающим миром;
- индивидуальные, фронтальные и групповые занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи;
- музыкально-ритмические занятия;
- социально-бытовая ориентировка.

«*Родной язык и литература*» – учебный предмет, представленный в учебном плане двумя конкретными предметами – «Родной язык» и «Литература». Родной язык – ведущий и системообразующий процесс обучения глухих учебный предмет, значимость и одновременно трудность усвоения которого отражена в удельном весе учебных часов, отводимых на него – 37% от общей учебной нагрузки по общеобразовательному блоку.

Назначение данного предмета – стадийное формирование словесной речи одновременно как предмета и как средства обучения и коммуникации, осуществляемое в три основных этапа: в начальных классах закладываются практические основы разных видов речевой деятельности (диалогическая устная речь, чтение и письмо), идет формирование первоначальных грамматических обобщений на основе речевых образцов, а также собственно развитие речи. В средних классах предыдущие задачи дополняются пропедевтическим курсом грамматики, продолжается развитие речи во всех ее видах, вводится литературное чтение адаптированных текстов. В старших классах идет обучение систематическому курсу грамматики по учебникам массовой школы, при этом продолжается развитие речи, на уроках литературы идет комментированное чтение художественных текстов, учащиеся знакомятся с теорией и историей литературы.

Предметно-практическое обучение – пропедевтическая дисциплина, которая является важной составляющей процесса обучения словесной речи в начальной школе для глухих. Предмет полифункционален: ведущая роль его состоит в формировании потребности в словесной речи в специально организуемых коммуникативных ситуациях на основе совместной предметно-практической деятельности; другая – не менее важная роль – развитие сенсорной сферы, высших психических функций, моторики, коммуникативных качеств. ППО включает следующие основные содержательные линии: речевая деятельность, житейские понятия, интеллектуальные умения, трудовые умения и навыки.

Математика – учебный предмет, предполагающий овладение обучающимися арифметикой (4-6 класс), алгеброй и геометрией (7-12 класс). Преподавание математики направлено на овладение учащимися системой математических знаний и умений, необходимых для изучения основ наук и решения практических задач, на развитие логического мышления, пространственного воображения, устной и письменной математической речи.

История – содержание данного предмета составляют основы исторических знаний. Изучение истории создает фундамент для понимания учащимися причин и особенностей развития общества, способствует применению принципа историзма в освоении других учебных дисциплин. Главная воспитательная цель – формирование социально-активной личности, с четко выраженным национально-культурным сознанием и гражданской позицией. Возможно введение за счет часов вариативной части учебного плана материала по «Обществоведению»,

«Граждановедению», цель которых – дать понимание политических основ современного общества, способствовать идейному становлению личности, ее патриотическому самосознанию.

Природоведение – представляет собой интегрированный курс, включающий начальные сведения по биологии, географии, геологии, экологии, астрономии и отчасти физике и химии (3-5 классы). В этом курсе учащиеся получают сведения о живой и неживой природе и взаимосвязях между ними, о природе родного края, страны и мира в целом, взаимоотношениях человека и окружающей его среды, а также о строении и функциях организма человека, охране здоровья. В процессе формирования системы естественно-научных понятий у учащихся с нарушениями слуха курс выполняет пропедевтические функции по отношению к другим дисциплинам образовательной области «Естественнонаучное», закладывает первоначальные основы материалистического мировоззрения.

География – учебный предмет, содержание которого составляют основы физической, социальной и экономической географии. Курс формирует понимание современной географической картины мира; систему взглядов и норм поведения в географической среде; знания о важнейших географических открытиях; дает представление о современной политической карте мира; знакомство с народами мира формирует толерантность личности, готовность к интеграции в мировое общество. Важнейшее место в курсе занимает изучение географии родины, ее природы, населения, экономики, что способствует укреплению патриотических чувств будущего гражданина; ознакомление со структурой хозяйства страны важно для профориентации. Возможно введение за счет часов вариативной части учебного плана материала по «Экологии», цель которой – дать понимание законов взаимодействия природы и общества с учетом исторического развития конкретных территорий, сформировать экологическое мышление, основой которого является бережное отношение к природной среде.

Биология – учебный предмет, дающий знания о живой природе, строении и жизнедеятельности биологических объектов всех уровней сложности (клетка, организм, популяция, биоценоз, биосфера). Школьный курс состоит из разделов: ботаника, зоология, анатомия, физиология и гигиена человека. Изучение биологии способствует формированию целостной естественно-научной картины мира, пониманию единства живой и неживой природы и проблем взаимодействия общества и природы, ответственного отношения к различным формам проявления

жизни, которое лежит в основе воспитания нравственно-этической ориентации личности.

Физика – один из основных естественно-научных предметов, в котором изучаются общие свойства материи в двух ее видах – вещества и поля. Физические понятия, законы и методы широко применяются в других естественных науках, являются фундаментом техники. Объясняя законы движения материи, физика формирует материалистическое мировоззрение учащихся, способствует их политехнической подготовке.

Химия – учебный предмет, в содержание которого входят основы науки о веществах, их составе, строении, свойствах, процессах превращения, об использовании законов химии в практической деятельности людей. Формирует материалистическое мышление, так как помогает понять картину материального единства природы; диалектическое мышление, так как учит воспринимать природу в постоянном изменении и развитии. Вносит вклад в политехническую подготовку учащихся.

Изобразительное искусство – учебный предмет, который до 1964 г. назывался «Рисование». Это важное природосообразное звено в развитии и эстетическом воспитании неслышащих детей, актуализирующее сохраненный зрительный анализатор. Занятия на уроках ИЗО формируют эстетическое отношение к действительности, чувство прекрасного. Являясь наиболее доступным для глухих средством выражения своего внутреннего мира, выполняет релаксирующую, психотерапевтическую функцию. Приобщает школьников к творческой деятельности, помогает проявить и утвердить свою индивидуальность. Оптимальным периодом (по физиологическим и психологическим основаниям) является возраст 8-14 лет, поэтому предмет ИЗО ведется с 1 по 7 классы.

Физкультура – учебный предмет, способствующий разностороннему физическому развитию учащихся, укреплению их здоровья, выработке сознательного отношения к себе и своему телу, физических (сила, быстрота, ловкость, выносливость, гибкость), и нравственных (смелость, дисциплинированность, достижительность) качеств личности. В сурдошколе носит ярко выраженный адаптивно-коррекционный и здоровьесберегающий характер, поскольку двигательная сфера неслышащего ребенка имеет отклонения в развитии: нарушена координация движений вследствие отсутствия слухового контроля и недостаточной словесной регуляции движений, у многих нарушена функция равновесия вследствие заболеваний вестибулярного аппарата.

Трудовое обучение – учебный предмет, направленный на ознакомление с основами техники, технологий, элементами организации и экономики производства. Призвано дать систему трудовых знаний и умений, развивать техническое творчество, формировать трудовую культуру и ценностное отношение к труду. Первым пропедевтическим этапом трудового обучения является ППО. Второй этап приходится на 5-7 классы: технический труд для мальчиков и обслуживающий – для девочек. На третьем этапе в 8-12-ых классах осуществляется производственно-трудовая подготовка по избранной специальности, вид которой определяется возможностями конкретной школы и практики на местных предприятиях. Трудовое обучение – важнейшее звено в социализации незлыхшащих учащихся, их профориентации и подготовки к самостоятельной жизнедеятельности. Новой составной частью трудового обучения стал раздел «Компьютерные технологии», в котором учащиеся обучают навыкам работы на компьютере на уровне компетентного пользователя.

Ознакомление с окружающим миром – коррекционный предмет, носящий пропедевтический характер (1-2 классы), задача которого – обогащение реальных представлений об окружающей среде, способствующее адаптации ребенка к ней. В содержание курса входит: представление о себе, о ближайшем окружении (семья, школа, предметы быта), элементарные понятия о живой и неживой природе, человеке и обществе, сезонных явлениях, временных и пространственных отношениях, среде обитания (селе, городе, стране). Освоение материала по данному курсу способствует наполнению накапливаемого словаря предметным содержанием.

Социально-бытовая ориентировка – коррекционный предмет, введенный в специальных школах почти всех видов. В учебные планы школы глухих введен в 2002 г. На занятиях по данному курсу осуществляется социальная, экономическая, правовая пропедевтика, психологическая подготовка к самостоятельной жизни, формирование коммуникативных навыков, культуры общения. Курс СБО – новая и перспективная форма социализации незлыхшащих детей, воспитывающихся в школе-интернате. Сквозными линиями содержания курса являются: познавательная культура, познай себя, воспитание здорового образа жизни, Я и общество, нравственная культура, трудовая культура, профориентация, коммуникативная культура.

Музыкально-ритмические занятия – коррекционный предмет, полифункциональный по своему содержанию. Выполняет общевоспитывающие функции (эстетического, физического развития, активизации

воображения и художественного творчества, эмоционального обогащения личности), а также функции коррекционного характера: развития слухового восприятия и закрепления и совершенствования произносительной стороны речи. Коррекция слухоречевых умений и навыков осуществляется в процессе фонетической ритмики, основанной на взаимодействии музыки, движения и артикуляции. На занятиях осуществляется в системе специальных упражнений развитие сенсорной основы восприятия музыки; основным способом восприятия материала является слухо-зрительный и вибрационный с помощью электроакустической аппаратуры.

Развитие речевого слуха и формирование произносительной стороны речи – коррекционный предмет (в основном в виде индивидуальных занятий и частично в виде фронтальных), выполняющий важнейшую реабилитационную задачу: развитие слухоречевой функции. Первый раздел содержания данного предмета – развитие слухового восприятия неречевых и речевых звуков в процессе специальной слуховой тренировки на основе звукоусиливающей аппаратуры. Второй раздел – специальный путь формирования произносительной стороны речи. Учитель формирует умение артикулировать звук и закрепляет его, добиваясь максимальной реализации произносительных возможностей ученика.

Базисные планы школы 2-го вида. Скажем сразу, что согласно приказу Минобразования от 10 апреля 2002 г. № 29/2065-п в школе 2-го вида предложено к действию 6 учебных планов. Это обусловлено разнообразием, неоднородностью тех категорий детей, которые обучаются в школе 2-го вида. Сроки, темп и уровень основных образовательных траекторий в данной школе показан выше, в таблице 19. Основные четыре плана дополнены двумя планами для специальных классов. Как подчеркивается в пояснительной записке к планам школы 2 вида, решение вопроса о выборе того или иного варианта в первую очередь должно исходить из определения условий учебной деятельности обучающихся, адекватных их реальным возможностям, показателям их речевого и умственного развития. В соответствии с уровнем общего и речевого развития ученика, достигнутым в процессе обучения, с согласия родителей по заключению ПМПК его могут перевести из одного отделения в другое.

Сравнение учебного плана для глухих с учебным планом для слабослышащих показывает, что последний отличается прежде всего более сложной предметной структурой общеобразовательной подготовки, что позволяет педагогическим коллективам сделать выбор, соответ-

ствующий реальным индивидуальным особенностям слабослышащих учащихся, максимально приблизив состав предметов к массовой школе. Так, предусмотрено изучение иностранного языка в случае, если наберется группа с соответствующим речевым развитием. В области «Обществознание» дана возможность изучать дополнительные социальные дисциплины, скажем «Обществоведение». В области «Математика» отдельной строкой выделен предмет «Информатика». В области «Естествознание» предоставляется возможность изучать усложненные предметы: «География и экология», «Физика и астрономия». В области «Искусство» отдельно выделен учебный предмет «Черчение».

Обратим особое внимание на отсутствие пропедевтического предмета «Предметно-практическое обучение» в планах 1 отделения, 2 отделения. В нем нет надобности, поскольку слабослышащие учащиеся, обладающие относительно развитой речью и самостоятельно инициативно пользующиеся ею, не нуждаются в специальном формировании потребности в словесной речи. ППО предусмотрен только в планах для детей с задержкой психического развития.

В составе коррекционных предметов в плане для слабослышащих отсутствует предмет «СБО» (он предусмотрен только в подготовке слабослышащих учащихся, имеющих умственную отсталость). Сокращение коррекционного блока за счет этого предмета обусловлено более продвинутым по сравнению с глухими социальным развитием слабослышащих учащихся, обладающих относительно развитой речью, а значит большим масштабом и качеством социальных контактов.

Учебные планы специальных классов. Специальные учебные планы – одно из ведущих средств создания комфортных условий развития и образования, дозированной учебной нагрузки для детей со сложным дефектом. В эти классы учащиеся направляются по рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии. Рекомендация же ПМПК может быть вынесена только на основании динамического наблюдения педагогами за ребенком, не менее года обучающимся по программе того отделения, куда он был первоначально зачислен. При совпадении медицинского и педагогического заключений ребенок зачисляется в спецкласс.

В специальные классы для ЗПР могут быть зачислены глухие (слабослышащие) дети с нормальным интеллектом, но с нарушением речевых систем, с ДЦП. Зачисляют этих детей в спецкласс, учитывая, что для данных категорий учащихся, правда по разным генезисным основаниям, обучение произношению – особо затрудненный процесс.

Учащиеся с первичной ЗПР составляют примерно 25-30% от детей с нарушениями слуха. Трудности в усвоении знаний обусловлены недоразвитием познавательных процессов, нарушениями эмоционально-волевой сферы, утомляемостью, отсутствием учебной мотивации. Тем не менее при соблюдении комплекса специальных мер, а именно – применении специальных технологий обучения, удлинении сроков обучения, минимальной наполняемости класса до 5 человек, индивидуальном подходе дети этой категории успешно преодолевают задержку и способны овладеть программным материалом.

Глухие дети с первичной ЗПР обучаются по специальному учебному плану для глухих детей с ЗПР (подготовительный-11 классы). После окончания 9-го спецкласса те из них, кто успешно преодолел задержку, по решению школьной комиссии переводятся в обычный 9-ый класс; проучившись в 9-10-11 классах, они проходят итоговую аттестацию и получают *цензовое основное* общее образование. Учащиеся, у которых последствия задержки не преодолены, т.е. реабилитация к этому времени оказалась недостаточной, продолжают обучаться по указанному плану. За этот срок они овладевают программой в объеме 7 классов основного общего образования [98; с. 618] и получают «Свидетельство об окончании специального (коррекционного) класса общеобразовательного учреждения».

Состав изучаемых глухими учащимися с ЗПР предметов более ограничен по сравнению с основными планами. Так, из области «Обществознание» убран предмет «Граждановедение», а вместо «Истории» введены «Эпизодические рассказы из истории». В области «Естествознание» оставлены только два предмета: «Естествознание», «География». Из области «Технология» убран предмет «Компьютерные технологии». Значительно увеличено число часов трудового обучения (с 20 до 53), ознакомление с окружающим миром (с 6 до 12 часов). Объясняются эти изменения спецификой сложного дефекта. Осуществление и само развитие мыслительной деятельности может быть доступно глухим детям с первичной задержкой только на основе и в процессе предметных действий, в ходе оперирования с предметами или наглядностью. Усвоение значения слов должно проходить в единстве с восприятием предметов или их изображений, на основе эмпирического и личнопрактического освоения ближайшей действительности.

Слабослышающие дети с первичной ЗПР обучаются 13 лет (подготовительный класс плюс 1-12 классы), осваивают программу основного общего образования и проходят обязательную итоговую аттестацию за основное общее образование. Специфика заключается в увели-

чении общего срока освоения образовательной программы основной школы, а также в применении специальных интенсивных методов обучения.

Учащиеся с умственной отсталостью. В силу первичной умственной отсталости эти учащиеся, даже имея иногда более сохранный слух, чем глухие и слабослышащие с нормальным интеллектом, не пользуются им. Речь, несмотря на интенсивные усилия педагогов, характеризуется глубокими нарушениями произношения, лексики, грамматического строя [101; с. 176]. Все это определяет крайне низкий уровень обучаемости, необходимость в клинично-психолого-педагогическом подходе в обучении и в ориентации учебного плана на нецензовое образование. Во вспомогательный класс учащийся переводится только после первого года обучения в школе, на основании заключения ПМПК, совпадающего с педагогическим заключением, и с согласия родителей. Классы, где обучаются неслышащие дети с первичной умственной отсталостью, называются вспомогательными.

Согласно учебным планам 2002 года, *глухие умственно отсталые* дети обучаются в школе I вида 9 лет.

Основой содержания образования во вспомогательных классах является получение элементарных знаний с широкой опорой на предметно-практическую деятельность и на формирование житейских понятий в процессе социально-бытовой ориентировки. Социально-бытовая ориентировка становится одной из ведущих дисциплин и расценивается как принцип обучения детей данной категории [98; с. 627].

Состав общеобразовательных предметов значительно упрощен по сравнению с основным учебным планом для глухих. По сути формирование состава предметов осуществлено на основе принципа завершенности образования, действующего в школе VIII вида. Этот принцип предполагает, что комплекс учебных предметов должен быть необходимым и достаточным для подготовки детей с умственной отсталостью к самостоятельной жизнедеятельности. С учетом этого принципа детям даются предметы: родной язык, математика, география, история, окружающий мир, искусство, физкультура, трудовое обучение, ППО, социально-бытовая ориентировка, обслуживающий труд, музыкально-ритмические занятия и развитие речевого слуха и формирование произносительной стороны речи. Выпускники получают нецензовое «Свидетельство об окончании специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения».

Слабослышащие с умственной отсталостью обучаются с I по 9 классы и получают нецензовое образование, подтвержденное «Сви-

детельством об окончании специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения».

Примечание: в настоящее время в ряде регионов школам 1 и 2 вида предложено обучать умственно отсталых учащихся по базисному учебному плану школы VIII вида, адаптируя его к образовательным потребностям своего контингента.

§ 11.5.2. Учебные программы в школе для учащихся с нарушениями слуха

Учебная программа – нормативный документ, устанавливающий состав, структуру, последовательность предъявленного к изучению материала по каждому предмету с распределением его по годам обучения, по темам и разделам. Учебные программы могут быть типовыми, рабочими, авторскими.

Типовые учебные программы утверждаются Министерством образования РФ, носят рекомендательный характер. Полнота усвоения программных знаний и умений есть важнейший критерий эффективности процесса обучения по предмету. Типовые учебные программы не охватывают факультативы и курсы по выбору.

Рабочие учебные программы создаются на основе типовых самими учителями и утверждаются педагогическим советом школы; в них отражен национально-региональный компонент (если он введен в качестве особого раздела в содержание предмета), а также образовательный потенциал учащихся и местные особенности школы. Понятно, что оригинальные рабочие учебные программы создаются по факультативам и предметам по выбору и также утверждаются педсоветом школы. В этом случае оригинальные программы имеют статус *авторских*, поскольку являются, по сути, методическим творчеством учителя, а не адаптированным слепком типовой программы.

Авторские учебные программы могут быть созданы и полностью самостоятельно как оригинальный жанр, и на основе типовых программ, но содержать свою оригинальную логику построения учебного предмета, своеобразный технологический подход, свою точку зрения и т.д. Такие программы обсуждаются и защищаются учителем на методических советах района (или города), получают сертификат соответствия, который дает право на их использование в образовательном учреждении.

Учебные программы конструируются по концентрическому и линейному (линейно-ступенчатому) принципу. При *концентрическом* принципе расположения учебного материала одни и те же разделы программы изучаются на разных ступенях обучения, отличаясь по глубине и объему развертывания материала. Примером может служить программа по ИЗО, где с 1 по 6 класс изучаются одни и те же разделы: «Композиция», «Цвет и краски», «Форма, пропор-

ция, конструкция», «Пространство», «Восприятие произведений искусства». Еще пример: программа по предметно-практическому обучению включает постоянные разделы: лепка; аппликационные работы; моделирование и конструирование из бумаги; работа с тканью, работа с разными материалами.

Частным вариантом концентрического принципа в специальной школе в ряде программ, особенно в младших классах, является принцип пропедевтики. Суть его в том, что изучение программных тем предваряется пропедевтическими разделами учебного предмета на уровне изучения ключевых слов-понятий, которое планирует и проводит сам учитель.

Линейный принцип изложения состоит в том, что материал (тема, раздел) изучается один раз, с достаточной глубиной, к теме не возвращаются после какого-то перерыва. Каждая последующая тема является логическим продолжением предыдущей. Такое расположение материала принято в предмете «Математика», «Литература».

Частным вариантом линейного принципа является линейно-ступенчатый, когда трудная тема изучается в два этапа, например, тема «Имя существительное» вводится в программе школы для глухих в 8 классе, изучается часть темы, в 9 классе изучаются остальные разделы темы [101].

Таблица 21

Структура учебной программы в сурдошколе

Пояснительная записка	Содержание программы	Методические указания	Словарная работа
Раскрываются цели и задачи предмета; его место в образовательной программе школы; указываются коррекционно-воспитательные возможности предмета. Кратко характеризуются научно-теоретические концепции идеи, лежащие в основе курса; методы и формы занятий.	Дается тематический план; разделы и темы по курсу, представленные в виде дидактических единиц: понятий, теорий, классификаций, теорем, законов и т. д.	Требования к знаниям, умениям и навыкам (по разделу, в конце года)	Определяются объем и характер речевого материала по теме или разделу; новые речевые средства, речевые высказывания, наборы типовых для каждого предмета выражений, оговаривается предметная терминология.

Любая учебная программа массовой школы состоит из обязательных элементов: пояснительной записки, собственно содержания предмета, методических указаний по ее освоению. В сурдошколе программа содержит дополнительный компонент: словарную работу. Структура специальной учебной программы представлена в таблице 21.

§ 11.5.3. Учебник в школе для учащихся с нарушениями слуха

Учебник – основной вид учебной литературы, книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной области на уровне современных достижений науки и культуры [70; с. 301]. В учебнике содержание учебного предмета должно быть раскрыто в строгом соответствии со стандартами образовательной программы школы, отсюда учебник рассматривается как один из факторов сохранения единого образовательного пространства.

Учебник, с одной стороны, является источником учебной информации, реализованной на высоком научно-методическом уровне; с другой стороны – одним из главных средств обучения в режиме самостоятельной работы. Учебник обладает определенной материальной формой, выраженной в сложной структуре, которая дихотомична: она жестко связана с информационным содержанием предмета и одновременно с особенностями процесса его усвоения; в нашем случае – со спецификой учебно-познавательной деятельности и своеобразием языковой компетентности учащихся с нарушениями слуха. Это дихотомическое положение предъявляет высокие требования к конструкторам учебника (автору, художнику, редактору), требует от них соблюдения теории учебника и закономерностей его создания. В идеале учебник специальной школы является комплексной информационной моделью учебно-коррекционного процесса.

Учебное пособие – книга, предназначенная для педагогических целей. В отличие от учебника в нем рассматривается *авторский* подход к проблемам конкретного учебного предмета.

Дополнениями к учебнику, позволяющими расширить кругозор, служат хрестоматии, сборники задач и упражнений, атласы, книги для внеклассного чтения, энциклопедии, электронные обучающие программы и т.д.

Структура учебника как массовой, так и специальной школы отличается единством учебной информации и методического аппарата. Обобщим это содержательно-методическое единство в таблице 22.

Структурные компоненты учебника

Текстовый (учебно-информационный) компонент			Пояснительный текст	Внетекстовый (методический) компонент
Основной текст		Дополнительный текст		
<i>Теоретико-познавательный</i> Объяснение материала, повествование, рассуждение; базовые термины, ключевые понятия, основные факты, явления, процессы, события, законы, теории, идеи, выводы.	<i>Инструментально-практический</i> Описание опытов, экспериментов; тексты задач и упражнений по теме; обзоры, вставки, памятки, систематизирующие или интегрирующие материал.	Документы, хрестоматийный материал, обращение к читателю, биографические, народо-ведческие, статистические сведения, справочные материалы, выходящие за рамки программы; литература по теме.	Предметные введения к учебнику, разделам, главам; примечания, разъяснения; словари, определители; пояснения к картам, схемам, диаграммам; указатели.	<i>Аппарат организации усвоения</i> материала: памятки, инструкции, таблицы, шрифтовые выделения, подписи, вопросы по теме; задания для самостоятельной работы по теме. <i>Иллюстративный материал:</i> документы, карты, диаграммы, схемы, планы, чертежи, графики, справочный материал, иллюстрации. <i>Аппарат ориентировки:</i> предисловие, оглавление, примечания, ссылки, сигналы-символы, указатели, приложения.

Как уже говорилось выше, специальные учебники применяются в школе для глухих в подготовительном-7 классах, в школе для слабослышащих – в подготовительном-4 классе. К ним предъявляются общепедагогические и специфические требования.

К *общепедагогическим* требованиям относятся.

- Соблюдение единства логики науки, логики учебной программы, логики учебного предмета.

- Высокий научно-методический уровень материала и одновременно его доступность учащимся.

- Учет особенностей интересов, восприятия, мышления, памяти того возраста, к которому обращен учебник.

- Соответствие общего объема материала, разделов и параграфов учебному времени, отведенному учебной программой и соразмерность времени урока.

- Предельная ясность и четкость текстов.

- Образность, увлекательность изложения, проблемность подачи материала.

- Энциклопедичность.

- Побуждение к самообразованию и творчеству.

- Соответствие современным эстетическим требованиям.

- Соответствие гигиеническим и полиграфическим нормам [68].

Специфика учебника для сурдошколы обусловлена:

- необходимостью адаптации конструкции учебника к образовательным возможностям учащихся с нарушениями слуха;

- своеобразием и задачами их речевого развития;

- важностью активизации встречной активности детей.

К *специфическим* требованиям к учебнику школ для детей с нарушениями слуха относятся:

- наличие пропедевтических или дополнительных разделов;

- наличие средств коррекции сенсомоторного и интеллектуального развития;

- коммуникативная направленность заданий;

- задания и упражнения для развития навыков предметно-практической деятельности;

- особое речевое оформление: простота (но не упрощенность) и особо строгая логичность подачи материала; ориентация текста на уже накопленный словарный запас, использование слов в значении, данном учащимся в соответствии с программой, избегание злоупотребления синонимами; особо тщательное объяснение новых слов-терминов и постепенность их введения;

- повышенная герменевтическая (герменевтика от греч. *hermeneutikos* – искусство толкования текстов) функция невербального иллюстративного материала, который несет объясняющую или пояснительную нагрузку при изложении сложного учебного материала;

- преимущественно индуктивное изложение материала: от частного, от эмпирического, близкого витагенному опыту учащихся – к абстрактно-понятийному обобщению.

Вопросы и задания

1. Что входит в понятие «содержание образования» глухих и слабослышащих учащихся?
2. На какой контингент учащихся ориентированы шесть вариантов учебных планов в школе 2 вида?
3. Перечислите коррекционные учебные предметы в школе 1 вида и сформулируйте их основную дидактическую цель.
4. Раскройте особенности требований к учебнику для школы глухих. В каких классах школы для глухих применяются специальные учебники? В школе для слабослышащих?
5. Раскройте понятия «типовая программа», «рабочая программа», «авторская программа».
6. Проанализируйте типовую программу по предметно-практическому обучению (из сборника «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 1 вида») с точки зрения ее коррекционной направленности.

§ 11.6. Педагогическая характеристика обучения языку глухих учащихся

В настоящее время в отечественных школах для глухих действует коммуникативно-деятельностная система обучения языку, разработчиками которой являются С. А. Зыков, его сотрудники и последователи: Л. М. Быкова, Е. А. Горбунова, Т. С. Зыкова, И. В. Колтуненко, Б. Д. Корсунская, Е. Н. Марциновская, Т. В. Нестерович, Л. П. Носкова и др. Краткая методологическая характеристика данной системы была дана нами выше (см. § 9.9.). Здесь же мы дадим описание основных особенностей процесса формирования словесной речи у глухого ребенка в коммуникативно-деятельностном контексте, составляющим методическую суть данной системы.

Первой глобальной задачей обучения языку в школе глухих является овладение учащимися словесной речью как средством общения в процессе ее активного применения. Второй задачей является освоение учащимися языка как многоуровневой знаковой системы, в этом случае язык выступает в школе для глухих как предмет изучения.

Последовательное и преемственное формирование речевой функции человека обеспечивается поэтапно структурированным процессом обучения языку. На каждом этапе по концентрическому прин-

ципу формируются в методически опосредованном виде компоненты модели языка: языковая способность, речевая деятельность, языковая система.

Процесс обучения глухого ребенка, не прошедшего подготовку в

Знаменитые глухие

Кинг Джордан. Глухой. США. Доктор наук. Первый (1988) за 124-летнюю историю Галлодетского университета глухой президент.

Валерий Никитич Рухледеев. Глухой. 6-кратный победитель Всемирных игр глухих. Основатель Российского спортивного союза глухих. В 2004 г. избран Президентом Всероссийского общества глухих.

Николай Ивашенцев. Глухой художник. Россия. XIX век. Автор литографического изображения «Ручной азбуки глухонемых», впервые опубликованной (1821) в «Журнале Императорского человеколюбивого общества».

специальном детском саду, представлен четырьмя периодами: первоначальный период приходится на подготовительный класс, второй – на 1-4 классы, третий – на 5-7 классы, четвертый – на 8-12 классы (не путать с указанными в таблице 18 образовательными ступенями в школе для глухих).

В первоначальный период в подготовительном классе осуществляется первоначальное развитие речевой функции по следующим направлениям.

Развитие языковой способности. Вовлекая в ситуацию общения, глухих детей обучают речевому вниманию, умениям подражать предметным и речевым действиям (артикуляции) учителя,

учат догадываться, к чему их побуждают, о чем спрашивают; побуждают к встречной речевой активности, т.е. отраженному, пусть приближительному артикулированию звуков, формируют инициативное желание, потребность говорить, т.е. выражать себя не жестами и действиями, а словом, формируют умение улавливать языковые аналогии и регулярности.

Формирование видов речевой деятельности: дактилирования, слухо-зрительного восприятия (чтения с губ), говорения, чтения, письма. Согласно коммуникативно-деятельностному подходу, любой вид речевой деятельности организуется так, что он становится актом коммуникации.

Мотивами речевой деятельности в этот период, доступными для глухого ребенка 7-8 лет, являются деловые (ребенок вовлечен учителем в деятельность и вынужден понимать поручения, инструкции). В этот же период начинают формироваться личностные мотивы речи (ребенок

делает попытки выразить свои потребности, желания не при помощи жестов, а при помощи слова). Речевые мотивы (интерес к собственно говорению, языку) пока отсутствуют.

Обучение *слухо-зрительному восприятию и говорению* осуществляется на индивидуальных и фронтальных занятиях и состоит в выработке двигательной реакции на звук, знакомстве со звуками окружающего мира, в обучении восприятию на слух неречевых и речевых сигналов, различению и опознаванию слов, словосочетаний, фразового материала; формирование произносительной стороны речи (говорения) заключается в постановке 17 основных фонем русского языка (более подробно о формировании этих видов речевой деятельности см. в § 12.).

Начало приобщения к усвоению системного характера языка на зачаточном уровне: на основе практического знакомства и употребления речевых образцов, через которые «проглядывают» грамматические закономерности русского флективного языка («дай ручку», «пиши ручкой»). Никаких грамматических терминов и обсуждения грамматических словоформ не дается.

Данные направления работы комплексно и параллельно осуществляются на уроках дактильной речи, уроках устной речи, уроках грамоты (всего 8 часов в неделю), уроках предметно-практической деятельности (6 часов в неделю), индивидуальных занятиях по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи (3 часа в неделю на одного ребенка), фронтальных занятиях в слуховом кабинете (1 час в неделю на класс).

Кратко охарактеризуем наиболее специфические направления работы, особо трудные для осмысления студентами, только начинающими осваивать сурдопедагогику.

Обучение дактильной речи осуществляется на уроках дактильной речи и предметно-практического обучения (ППО). Напомним, что в системе С. А. Зыкова дактильная речь является исходной формой речи и решает важнейшую задачу: сделать процесс накопления лексики и практического освоения грамматических словоформ независимым от актуальных произносительных возможностей маленького глухого. Уроки дактильной речи – это уроки обучения речи в дактильной форме.

Схематически методику усвоения глухим ребенком дактилологии можно обозначить вслед за Т. С. Зыковой [58; с. 65-75] следующим образом. Специального обучения изолированным дактильным знакам нет. Знакома с новым словом, учитель предьявляет соответствующее изображение, дактилирует слово с обязательным устным проговарива-

нием; одновременно показывает табличку со словом, написанным дактильными знаками. Дети *целостно* воспринимают эту табличку, по подражанию дактилируют, пытаются, как могут, произнести слово. Учитель при этом поддерживает малейшие артикуляционные попытки детей. Затем табличка с дактильным словом помещается на наборном полотне и остается перед глазами вплоть до полного запоминания. Повторно предъявляя предмет (или его изображение), учитель побуждает детей продактилировать слово с опорой на табличку. Так дети запоминают, и все более точно воспроизводят дактилемы. Далее учитель раздает конверты с дактилемами, из которых ученик складывает, глядя на табличку, уже знакомое слово. К концу первой четверти ученики переходят к самостоятельному складыванию знакомых слов из дактилем и уже достаточно четкому самостоятельному дактилированию.

По современной методике со 2-ой четверти дактильные знаки изображаются в сочетании с печатными буквами. Постоянное обращение с разрезной дактильно-буквенной азбукой приводит к тому, что дети непроизвольно запоминают буквы. В 3-ей четверти буквы в азбуке даются уже без дактилем, и учащиеся переходят к работе с буквенной разрезной азбукой, т.е. по сути дела овладевают грамотой. Необходимо подчеркнуть, что при этом значение дактильной речи не утрачивается: учащийся уже самостоятельно соотносит букву с дактильным знаком.

Речевой материал на уроках дактильной речи – это диалоговые конструкции (вопрос-ответ), типовые фразы, поручения. Методически приемами знакомства с новыми словами являются: естественные и преднамеренно созданные ситуации общения, дидактические игры, игровые приемы. Таким образом, первоначальный словарный запас пополняется на основе дактильной формы речи, которая формируется темпами, опережающими обучение всем другим видам речевой деятельности.

На уроках ППО методический механизм обучения дактильной речи аналогичен вышеизложенному, с той, правда, существенной разницей, что знакомство со словом в его дактильном оформлении происходит в условиях активной деятельности, при организации которой дактильное слово выступает в функции обозначения продукта деятельности (шар); поручений учителя (возьми, слепи, нарисуй); в виде просьб и вопросов и отчетов детей по ходу работы (дайте карандаши, я слепил). Потребность в словесной речи, в данном случае в дактильной форме, формируется не только через интенсивное побуждение к применению устно-дактильных слов, но и в специально организованных коммуникативно опосредованных ситуациях совместной деятельности.

Обучение детей грамоте, т.е. первоначальным умениям чтения и письма начинается в период обучения дактильной речи, т.к. по сути это психологически аналогичные процессы. Тот период в 1-ой четверти, в который дети имеют дело только с дактилемами (см. выше) называется добукварный период. Со 2-ой четверти дактилемы сопровождаются печатными буквами, и с этого момента начинается букварный период. Буквы усваиваются между прочим, в процессе складывания из дактилем слов в разрезной азбуке. В 3-ей четверти в разрезной азбуке помещаются только буквы; дети ознакомлены со всеми буквами, самостоятельно складывают из них знакомое слово, соотносят буквы с дактилемами, т.е. дактилируют слово и сопряженно произносят слово на уровне приближенного произношения, как могут. Это и есть первоначально освоенный акт техники чтения. С 4-ой четверти начинается послебукварный период, в ходе которого организуется закрепление навыков чтения, а также обучение сознательному чтению фраз, очень коротеньких текстов [58; с. 97].

Обучение *технике письма* начинается уже с 1-ой четверти, когда детей учат писать ручкой элементы букв по прописям массовой школы на уроках грамоты. К концу подготовительного класса дети осваивают написание всех букв алфавита.

Второй период обучения языку охватывает начальные классы. Основная задача данного периода – дальнейшее формирование диалогической и монологической речи и развитие навыков письма и сознательного чтения. Языку обучают: на уроках развития речи (3 часа в неделю в первом классе, 4 часа – во 2-3 классах), чтения и развития речи (4 часа в неделю в первом классе), письма (2-1 час в неделю в первом классе), на индивидуальных занятиях по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи (3 часа на ребенка в неделю в подготовительном-третьем классах), на фронтальных занятиях в слуховом кабинете (1 час на класс в неделю в подготовительном-втором классах). Дополнительно языку посвящены уроки ППО, уроки ознакомления с окружающим миром.

Развитие разных видов речевой деятельности. Основной задачей ставится развитие техники чтения и письма, развитие сознательного чтения и двух основных видов речи: диалогической и начатков монологической.

Продолжается развитие слухо-зрительного восприятия речи, устной речи, к концу 4-го класса у учащихся формируется произношение всех остальных фонем русского языка (см. § 12.).

Ведущими становятся устная, устно-дактильная и письменная форма речи. Дактильная речь из ведущей, исходной, становится сугубо вспомогательной. Однако заметим, что вспомогательная роль дактилогии не есть незначительная роль. Дактильная речь не сводится на нет. Она сопровождает грамотного обученного глухого всю жизнь, являясь аналитической, стабилизирующей основой слухо-зрительного восприятия речи. Есть ли место жестовой речи в обсуждаемой коммуникативно-деятельностной системе? Исторически в начале внедрения этой системы и достаточно долго – вплоть до последнего десятилетия XX века, существовал жесткий запрет жестовой речи на всем школьном пространстве. В настоящее время оценка места жестовой речи более либеральная. Она признается как вспомогательное средство общения во внеклассное время, в неформальном общении; к жестам разрешается прибегнуть и на уроках, правда только в исключительных случаях – для уточнения понимания особо сложного значения слова, фразы [58; с. 45].

В начальных классах ведущим исходным видом речи является диалоговая (о причинах данного выбора (см. выше, в § 9.9.)). Диалоговая (разговорная) речь развивается в виде мотивированного развернутого диалога между двумя и несколькими лицами. Ученикам даются универсальные типовые диалоговые конструкции, которые актуализируются специальными видами работ, имеющих коммуникативную направленность: совместной предметно-практической деятельностью, работой по закрытой картинке, дидактическими играми, составлением поручения, участием в диалогах и беседах на заданную тему.

Монологическая связная речь в элементарной форме выступает в начальных классах в виде работ, имеющих прямую коммуникативную направленность: описание событий, ведение дневника, написание писем, заметок в газету, рапорты о дежурстве и т.д. Монолог ребенка организуется в предметной деятельности, по образцу, по плану, т.е. в целенаправленно организованных условиях.

Постепенно перестраивается мотивация речевой деятельности: наряду с деловой и личностной (выражения своих намерений, желаний, просьб и т.д.), начинает появляться собственно речевая мотивация, т.е. интерес к языку как к таковому, как к предмету освоения, осмысления, например, интерес к словообразованию, желание узнать новое слово и употребить его вместо жеста.

Развитие языковой способности. В связи с нарастанием активного опыта применения языка, усвоением все большего числа речевых образцов, т.е. накопления личного фонда языковых средств, появляется

устойчивая инициативность речевого порождения: дети от подражания, воспроизведения образцов переходят к попыткам строить свои высказывания по усвоенным моделям.

Ж. И. Шиф, исследовавшая динамику отношения глухих учащихся к усвоению языка, отмечает, что, несмотря на колоссальные трудности усвоения языка, особенно в устной форме, глухие дети уже в начальных классах демонстрируют положительно окрашенное отношение к словесной речи как к новому способу общения, новому виду деятельности [77; с. 351].

Усвоение системного характера языка. Важнейшим компонентом, во-многом определяющим индивидуальный облик коммуникативно-деятельностной системы, является оригинальный *поэтический подход к формированию грамматического строя языка*, который выстраивается по схеме «восхождение от речи – к языку» на протяжении трех этапов школьного обучения грамматике: практического (начальные классы), теоретико-практического (средние классы), теоретического (старшие классы). В обсуждаемый *второй период* обучения языку, т.е. на этапе *практического* овладения языковой системой учитель и ученики «работают» над речью, речевыми образцами (словосочетаниями, краткими предложениями), они не прикасаются к языку, не препарируют и не обсуждают его законы, не применяют грамматическую терминологию за исключением элементарной. Речевые образцы есть форма воплощения грамматических норм словесного языка, поэтому, усваивая образцы речевых единиц по подражанию, многократно повторяя их, глухой учащийся практически, интуитивно приближается к осознанию грамматических значений. В начальных классах все же вводится допустимая грамматическая терминология: для обозначения членимости речевого потока даются термины: *звук, буква, предложение*. Для обозначения флективности языка сообщаются термины: *начальная форма, мужской, женский, средний род, единственное и множественное число* [58; с. 348].

Третий период обучения языку охватывает 5-7 классы.

Основная задача третьего периода – дальнейшее развитие устной и письменной преимущественно монологической связной речи на основе осознания системного характера языка, иными словами на основе перехода от интуитивного восприятия грамматических форм к уже осознанному усвоению основных грамматических законов языка. Обучение языку в данный период осуществляется на уроках: развития речи (4 часа в неделю в 5-6 классах, 3 часа – в 7-ом), чтения и развития речи

(4 часа в неделю в 5 классе, 3 часа – в 6-ом), литературного чтения с 7 класса (4 часа в неделю), на уроках «Сведения по грамматике» (4 часа в неделю).

Освоение системной организации языка. В средних классах осуществляется *теоретико-практический* этап усвоения языка как системы. Осваивается элементарный курс грамматики на уроках по разделу «Сведения по грамматике», в котором детям даются знания о языке, т.е. совершается эволюционный переход от речи к языку, от неосознанного эмпирического усвоения к осознанию основных грамматических закономерностей. Учитель организует специальные языковые наблюдения. Предметом специального изучения становятся части речи, их категории и формы, парадигмы склонения и спряжения, типы связей между словами, состав слова, его членение на морфемы, изучаются пять членов предложения, структурные модели предложения. Основные грамматические термины даются только для обозначения языкового факта, но без определения этих понятий. Необходимо подчеркнуть, что указанное изучение не носит академический аналитический характер, как в массовой школе. Дети не зазубривают и не склоняют по падежам, скажем, отдельное существительное. Упражнения с языковым материалом и осмысление языковых значений идет на так называемой синтаксической основе, в процессе изучения и самостоятельного составления структуры предложений, иными словами, грамматические категории, морфемный состав слова и др. изучаются через практику их употребления в составе предложения как основной единицы языка. В книге «Методика преподавания русского языка в школе глухих» Л. П. Носковой на с. 385 приведен пример, выразительно иллюстрирующий, как через синтаксический контекст, на основе конструирования предложения ученик осмысляет морфологическое строение слова. Приведем его.

Изучается тема «Однокоренные слова». Ученику дается задание выбрать однокоренные слова из группы слов: «обрадовался», «рады», «радио», «награда», «виноград», «радуга», «радость», «радно», «порадовал». Для проверки однокоренной природы слова ученики прибегают к синтаксической пробе: обрадовался, рады... радио - нет. По радио передавали о землетрясении... ничего радостного нет. Дальше – награда... Боец получил награду... не похоже на слово «радость». виноград – в саду растет виноград – это другое...

Развитие видов речевой деятельности включает в себя: дальнейшее совершенствование слухозрительного восприятия, навыков произношения; приоритетным становится развитие письменной связ-

ной речи в ее монологической форме. Вводятся новые по сравнению с начальными классами виды работ, а именно: деловые формы письменной речи (объявления, извещения, расписки, заявления, заполнение анкеты, почтовых бланков). Повышаются требования к экспрессивной монологической речи: увеличивается лексический объем изложений; вводятся более сложные жанры связной письменной речи (отзыв о прочитанной книге, сочинение на свободную тему, составление характеристик литературных персонажей). Идет дальнейшее совершенствование импрессивных навыков сознательного чтения: от понимания дидактически препарированных текстов учащихся переводят к процессу понимания оригинальных художественных произведений (с 7 класса вводятся уроки литературного чтения).

Среди мотивов речевой деятельности отметим усиление делового мотива: интереса к письму, чтению, пониманию учебных текстов. Переход к непосредственному изучению основных языковых закономерностей способствует развитию собственно речевой мотивации на уровне лингвистического интереса к языку. Однако, как отмечает Ж. И. Шиф, личная заинтересованность в языке еще не стала частью речевой мотивации; все еще просматриваются внешние мотивы: желание удовлетворить учебным требованиям, порадовать родителей, добиться похвалы учительницы [77; с. 351].

Развитие языковой способности. Основная тенденция в развитии языковой способности на данном этапе заключается в углубленном осознании диверсификации как важнейшего свойства языковой системы и в появлении активного желания самостоятельно видоизменять речевой материал: использовать синонимы, синонимичные конструкции предложений, расширять личный фонд все новых и новых речевых моделей, активнее осваивать и самостоятельно применять нормы словоизменения как неотъемлемого свойства русского флективного языка. «Надо научиться говорить своими словами», «Я сам должен писать все письма, без учительницы» – такие высказывания учащихся 5-6 классов, подтверждающие указанную тенденцию, приводит Ж. И. Шиф. [77; с. 351].

Четвертый (заключительный) этап обучения языку охватывает 8-12 классы. Основная задача данного периода – обучение языку как учебному предмету. Осмыслиются на теоретическом уровне в объеме общеобразовательной школы все компоненты языка как знаковой системы: фонетика, лексика, морфология, грамматика, синтаксис, орфоэпия. Речевое развитие осуществляется на уроках русского языка, а

также на уроках литературы и уроках развития речи. Обучение языку идет по программам и учебникам массовой школы.

Освоение системной организации языка. Язык, в том числе его грамматический строй, становится целенаправленным предметом изучения. Так же, как в массовой школе, даются развернутые определения всех грамматических категорий и понятий. Учащиеся упражняются в построении парадигм склонения, спряжения и т.д. Даются все виды морфологического, грамматического, синтаксического разбора.

Развитие языковой способности. Предполагается развить полноценное чувство языка, включающее глубокое осмысление и применение норм, правил и исключений в речевых порождениях; умение прогнозировать содержание и структуру обращенной речи; углубленное понимание вариативности языка и стремление на ее основе построить свое индивидуальное высказывание;

Развитие разных видов речевой деятельности. Совершенствуются навыки экспрессивной монологической письменной речи. К уже известным с предыдущего периода формам работы добавляются такие, как краткое и подробное изложение прочитанного текста, конспектирование прочитанного, редактирование текстов. Импрессивные навыки сознательного чтения отрабатываются на программных литературных произведениях. Совершенствуются разговорные диалоговые навыки в процессе коллективных форм работы: дискуссий, обсуждений, взаимооценивания, защиты мнений и т.д.

Несмотря на то, что в старших классах идет освоение языка как учебного предмета аналогично массовой школе, в школе для глухих сохраняется важнейшая задача – совершенствование всех форм и видов речевой деятельности в контексте ее коммуникативной направленности. Именно с этой целью на старшей ступени сохраняются уроки развития речи. Эту же речеразвивающую функцию выполняют уроки литературы, собственно уроки русского языка, а также индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи. Каждый вид речевой деятельности совершенствуется в плане техники и закрепления автоматизированных навыков.

Отрабатывается техника слухозрительного восприятия речи и произношения. Учителя систематически добиваются, чтобы говорение носило инициативный характер.

На заключительном этапе в речевой деятельности старшеклассников должны быть выражены все основные мотивы речевой деятельности: деловой мотивации, личностной мотивации (выражение мыслей, намерений, желаний, просьб и т.д.), собственно речевой мотивации.

Формированию собственно речевой мотивации помогает психологическое возрастное новообразование: в старшем возрасте у большинства глухих наступает «страстное отношение» к языку, обусловленное мотивами предстоящего полноценного общения со слышащими во взрослой жизни. Как отмечает Ж. И. Шиф, «на пороге выхода из школы учащиеся проявляют подлинный личностный интерес и внимание к своей речи... борьба за хорошую речь приобретает целенаправленный, личностный характер»; и еще: «Я хочу, чтобы все граждане на заводе и в магазинах меня понимали», «Нехорошо, если я не сумею писать заявления, справки, письма и автобиографию» [77; с. 351].

Более подробную характеристику обучения языку глухих учащихся читатель может получить из книги: Методика преподавания русского языка в школе глухих / под ред. Л. М. Быковой. – М. : Владос, 2002.

Вопросы и задания

1. Сравните выбор средств общения и обучения и изложите методологическое обоснование этого выбора в коммуникативно-деятельностной и билингвистической системах.

2. На основе какой модели языка строится процесс его преподавания в школе для глухих? Выделите ее компоненты.

3. Выявите, как осуществляется концентрическое усложнение формирования языковой способности; речевой деятельности.

4. Какие дидактические функции выполняет дактилология как исходная форма речи?

5. Обоснуйте, почему глухие дети первоначально овладевают речью в ее диалоговой форме.

§ 11.7. Педагогическая характеристика обучения языку слабослышащих учащихся

Для начала сравним стартовые позиции слабослышащего и глухого ребенка, впервые пришедшего в школу и не прошедшего дошкольную подготовку. Между ними существует качественное различие, которое мы раскроем в таблице 23.

Таблица 23

Сравнение образовательно-языковых возможностей глухого и слабослышащего учащегося

Глухой ребенок	Слабослышащий ребенок
Словесная речь самостоятельно не возникает.	У слабослышащего, обладающего остаточным слухом даже с 4-ой степенью тугоухости, спонтанно, естественным путем возникает минимально развитая речь.

Словесная речь <i>формируется</i> искусственно, в педагогически организованных условиях. Это процесс <i>абилитации</i> отсутствующей речевой функции.	Словесная речь <i>развивается</i> в педагогически организованных условиях. Это <i>реабилитационный</i> по своей сущности процесс.
Слуховые возможности глухих крайне ограничены.	Исходные слуховые возможности слабослышащих качественно превосходят возможности глухих. По данным Л. В. Неймана, учащиеся 1-го отделения дифференцируют более 90% слов, произнесенных громко около уха; учащиеся 2-го отделения – около 70%. [99; с. 219].
Доучебного опыта речевой деятельности нет. <i>Потребность</i> в словесной речи надо формировать длительно, целенаправленно, при помощи специальных приемов.	Поскольку у слабослышащего ребенка есть опыт самостоятельной речевой деятельности, и она для него знакомый вид деятельности, <i>потребность</i> в словесной речи специально не формируют, а только углубляют и развивают.
Путь освоения словесной речи опосредованный, обходной, на полисенсорной основе.	Путь освоения словесной речи непосредственный, на основе слуха (пусть искаженного), на моносенсорной основе.
Произносительная сторона речи нуждается в изначальном формировании на специальных занятиях.	Искаженное произношение нуждается в коррекционном развитии на специальных занятиях.
Жестовая речь является родным, природосообразным языком, жестко конкурирующим со словесной речью.	Попав в сообщество неслышащих, очень быстро овладевает жестовой речью, которая является для него вспомогательным и ситуативным средством. В условиях правильно организованного речевого режима освоенная жестовая речь не составляет жесткой конкуренции словесной речи.
Самостоятельная словесная речь, формируемая в школе, имеет системные недостатки развития: лексические ограничения, аграмматизмы, произносительные недостатки.	Самостоятельная словесная речь, изначально еще до школы сформированная на основе частичного искаженного слуха, имеет тот же комплекс ограничений, что и у глухого учащегося, осложненный, однако, искаженными образами слов и особыми слуховыми ошибками.

Адекватное отношение к дефекту: овладевая словесной речью как новым видом деятельности, восприимчив к педагогическим воздействиям.

Недостаточно адекватное отношение к дефекту: имея успешный опыт самостоятельных социальных контактов, недостаточно активен в процессе речевой самореабилитации.

Своеобразие речевого развития слабослышащего ребенка определяет необходимость разработки специальной методики обучения языку данной категории учащихся.

Теоретическая основа методики обучения слабослышащих языку была разработана в 60-70-гг. XX века Р. М. Боскис, К. Г. Коровиным, А. Г. Зикеевым. Методической оранжировкой и углублением теоретических основ занимались те же авторы и такие исследователи, как К. В. Комаров, М. И. Никитина, К. И. Туджанова, О. А. Красильникова, Г. А. Киреева, В. А. Синяк, Е. Е. Вишневская, Л. Е. Фингерман и др.

Выбор средств общения и обучения. Ведущим языковым средством общения и обучения в школе 2-го вида выступает словесная речь во всех ее доступных для слабослышащего формах: устной (диалогической и монологической), письменной, дактильной и оральной. Дактильная речь в отличие от школы для глухих, не является исходной, она используется как ситуативная и вспомогательная по отношению к словесной речи, создавая стабильный и аналитически четкий звукобуквенный образ слова, а при восприятии речи собеседника делая ее более разборчивой. Специальных уроков дактильной речи, в отличие от школы глухих, у слабослышащих нет. Она изучается на уроках грамоты в первом классе «между делом» и быстро усваивается детьми.

Оральная форма речи также является вспомогательной: она выполняет роль дополнительной зрительной основы при слуховом восприятии устной речи, обеспечивая смешанное слухо-зрительное восприятие речи. Оральному чтению (чтению с губ) обучают на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучения произношению. Навыки чтения с губ далее закрепляются и автоматизируются в процессе речевого общения на всех уроках, в неформальном общении.

Жестовая речь находится под запретом. На уроках даже в случаях недопонимания учащимися слова, понятия, мысли, факта учитель не имеет права воспользоваться жестом. Он прибегает к дополнительным наглядно-действенным, ситуативным и словесным методам семантизации (раскрытия значения) трудного слова.

Проблема формирования потребности в словесной речи не стоит так принципиально остро, как в школе глухих. Как уже указывалось выше, слабослышащие имеют личный опыт говорения и слушания, они знакомы с номинативной, коммуникативной и регулирующей функцией словесного языка. Для них словесный язык – изначально ведущее средство общения с окружающим слышащим миром. Тем не менее, устно-речевые умения развиты у слабослышащих первоклассников крайне слабо, они неинициативны в говорении и использовании остатков слуха, языковая способность нуждается в целенаправленном развитии и активизации. Вот почему во 2-ом отделении в подготовительном классе в учебном плане предусмотрены пропедевтические уроки предметно-практического обучения (2 часа в неделю). Цель этих уроков – активизировать речевую деятельность в ее коммуникативной функции, развить потребность и вкус к говорению в условиях совместной практической деятельности.

Основные цель, задачи и разделы обучения языку слабослышащих учащихся 2-го отделения. Специальная методика обучения языку охватывает 1-4 (5)-ые классы. Далее, начиная с 5 (6)-го класса, идет обучение языку по программам массовой школы.

Конечная *цель* обучения языку слабослышащих – достижение полноценного речевого развития, т.е. освоения словесного языка на уровне, максимально приближенном к норме.

Выделяют две *задачи* работы над языком: первая – организация практического овладения языком как средством общения и орудием мышления; вторая – изучение языка как учебного предмета.

Практическое овладение языком организуется на основе принципа коммуникативной направленности речевой деятельности: диалогической и монологической, устной и письменной, экспрессивной и импрессивной речи. Языковые модели осваиваются в процессе активной речевой практики, построения инициативных высказываний побудительного, вопросительного, повествовательного характера на специальных уроках развития речи, а также на всех предметных уроках и на внеклассных занятиях.

Создав базу в виде практического владения языком в период с 1 по 5 классы, педагоги приступают к организации его изучения как предмета школьного образования: в 6-ом классе вводятся уроки практической грамматики, где учащиеся изучают основные системные закономерности языка, которыми ранее они овладевали на сугубо практическом уровне. Далее в 7-12 классах изучение языка осуществляется по программам массовой школы, однако традиция коммуникативной

направленности, коррекционного подхода к процессу освоения языка остается в силе.

Содержание обучения языку регламентируется программой, включающей несколько взаимосвязанных разделов.

В первом классе изначально реализуется раздел «Обучение грамоте» с двумя подразделами «Чтение» и «Письмо». На уроках обучения грамоте учащиеся в процессе звукового и письменного анализа и синтеза слов осваивают технику письма и чтения по букварю и разрезной азбуке. Используются два вида восприятия слов: глобальное и аналитико-синтетическое.

Со второго класса вводится раздел «Развитие речи». Согласно пояснительной записке в программе, задачами данного раздела являются формирование и обогащение словарного запаса, работа над пониманием и употреблением в речи предложений различных структур, обучение построению связных речевых высказываний с соблюдением лексической, грамматической и композиционной правильности.

Это основной раздел, организующий практическое формирование умений и навыков понимания и продуцирования речи, а именно: устной речи (говорение и аудирование) в ее диалогической и монологической форме; письменной речи (письмо) в виде написания связных текстов (описаний, рассуждений, повествований, отчетов, делового письма и т.д.).

Устная речь развивается в специально организованных ясно мотивированных для детей речевых контактах, а также в ходе учебно-познавательной деятельности. Чтобы речевой контакт был мотивированным, он должен возникать в специально организованной ситуации общения. Программа предусматривает следующие типы ситуаций: реальная (наглядная), например, игра, инсценировка, демонстрация картины и т.д.; воображаемая ситуация, воссозданная учителем путем ее словесного описания или вовлечения в тематический диалог.

Первоначальный этап развития устной речи – активизация понимания обращенной к ним речи. Детей обучают речевому вниманию, побуждают пользоваться остаточным слухом, учат опираться в понимании на ситуативный контекст, выполнять инструкции учителя. Далее постепенно подводят к самостоятельному продуцированию речи. Сначала – к воспроизведению образцов речи учителя, к ответам на вопрос, затем к самостоятельным высказываниям-предложениям.

Исходной формой устной речи является диалогическая речь. О ее дидактических достоинствах подробно говорилось выше, в § 9.9. Здесь же кратко повторим: диалоговые конструкции просты и нерас-

пространенны, реплики ребенка поддерживающим образом инициируются взрослым, высказывания детей носят сопряженный и отраженный характер, в диалоге моментальная обратная связь позволяет своевременно исправить речевые ошибки. Программа предлагает учителю разнообразные темы для диалогов («Каникулы», «Спорт», «Семья» и т.д.). По мере накопления речевого опыта, лексического запаса, а также языковых моделей-высказываний, программа переводит слабослышащего к самостоятельной устной монологической речи. Организуются многочисленные упражнения в пересказе прочитанного, в отчете о проделанной деятельности, в рассуждениях, во взаимооценке, самооценке, в высказываниях-впечатлениях о личном опыте.

Особое место в разделе «Развитие речи» отводится организации обучения *письменной речи*. Как уже говорилось выше, именно в письменной речи обнаруживаются характерные для слабослышащих искажения образов слова. Ввиду того, что письменный образ слова аналитичен, четок, стабилен, именно письменная речь решающим образом корригирует внутренние образы слов слабослышащего учащегося, помогает ему воссоздать их истинный звукобуквенный состав. Программа ориентирует на многообразные упражнения в написании письменных текстов: изложений, сочинений, отчетов, писем, записок и т.д.

Важной составной частью развития речи является *формирование лексического запаса* слабослышащего учащегося.

Спонтанно сформировавшийся на основе остаточного слуха в дошкольный период лексический запас слабослышащего ребенка крайне беден, между тем, без достаточной лексической основы невозможны как развитие самой речи, так и успешная учебно-познавательная деятельность. Поэтому словарная работа – важнейшее направление в системе обучения языку и начинается она с 1 класса, продолжаясь вплоть до 12 класса.

Словарная работа осуществляется на уроках развития речи, кроме того важным источником расширения лексического запаса служат уроки чтения, предметные уроки, внеклассное чтение, в старших классах – уроки литературы.

В освоении лексики выделяются три поэтапно выполняемые задачи: семантизация слова, его самостоятельное использование с уточнением значения, грамматизация слова через активную речевую практику.

Семантизация слова (раскрытие значения) в школе для слабослышащих проводится двумя путями. *Наглядно-действенные способы* предполагают введение нового слова на основе использования ситуа-

ции и наглядности: инсценировок, драматизаций, предметной наглядности, картин, иллюстраций и т.д. По мере повышения речевого развития приоритетными становятся *словесные* способы семантизации: словесное объяснение, синонимия, контекстное предъявление, подведение под родовое понятие.

Следующий этап работы над словом – его самостоятельное использование с уточнением значения. По своей психологической сущности это есть и продолжение семантизации (углубление и уточнение понимания) и начало самостоятельного использования слова. В системе специальных упражнений слово сравнивается с другими, выясняется его сочетаемость с другими словами, слово используется в предложении, в беседах, в связных текстах.

Следующий этап: *грамматизация* слова. На грамматические и морфолого-синтаксические свойства слова обращают внимание в связи с их указанной выше смысловой нагрузкой по ходу изучения той или иной грамматической темы.

Одним из центральных разделов обучения языку является раздел «*Грамматика и правописание*», ориентированный на последовательное практическое освоение грамматического строя русского языка и на этой основе подготовку слабослышащего учащегося к систематическому изучению грамматики по программе массовой школы.

Формирование грамматического строя речи осуществляется в четыре этапа: 1-3 классы – практическое овладение основными грамматическими закономерностями языка; 4-5 классы – практическое овладение грамматическими обобщениями на основе систематизации отдельных грамматических закономерностей языка; 6 класс – изучение элементарного курса грамматики; 7-12 классы – изучение грамматики по программам массовой школы.

В первом классе учащийся знакомится с грамматическими формами через речевые образцы словосочетаний, без употребления какой-либо грамматической терминологии. Его учат различать слова по вопросам *кто? что? что делает? какой?*; различать род существительного по словам *один, одна, одно*; различать число существительного по окончаниям в сочетаниях типа *девочка сидела, девочки сидели*. Во втором классе в обиход практических грамматических обобщений вводят элементарные термины *мужской, женский, средний род; единственное, множественное число; настоящее, прошедшее, будущее время*. В третьем классе начинается практическое освоение основных грамматических закономерностей языка на основе изучения уже частей речи: имени существительного, глагола, прилагательного. Однако не следует

думать, что части речи изучаются академически. Углубляющееся знакомство с грамматическими категориями протекает в процессе только практического составления синтаксических единиц, выражающих различные отношения (например, принадлежности «прилагательное плюс существительное *папин портфель*»; пространственные отношения «глагол плюс существительное *пошел на улицу*»; переходности «глагол плюс существительное *мою руки*» и т.д.).

Сущность второго этапа (4-5 классы) по К. Г. Коровину, состоит в том, что организуется систематизация грамматических явлений вокруг четырех грамматических частей речи (имя существительное, глагол, прилагательное, местоимение), но уже более высокого уровня, чем на первом этапе. Учащиеся осваивают обобщенные модели грамматических форм, наполняя их многозначными семантическими вариациями, например, модель «кому? чему?» (дательный падеж) объединяет отношения направленности действия на предмет *обрадовался письму*; пространства *подъехал к дому*; объекта адресата *письмо другу* и т.д.

Как отмечает К. В. Комаров, «итог этих начальных этапов состоит в том, что слабослышащие учащиеся подводятся к систематизации и обобщению закономерностей, свойственных грамматическим категориям существительного, прилагательного, местоимения и глагола» [42; с. 169].

На 6-ой класс приходится переходный этап от практического обучения языку к периоду теоретического изучения грамматики. В этом классе учащимся дают элементарный курс грамматики. Учащиеся усваивают грамматические понятия, данные в развернутых формулировках. По сравнению с массовой школой формулировки носят расчлененный характер, сложные обороты заменяются простыми. Согласно программе, курс 6 класса соответствует курсу грамматики для 4 класса массовой школы. Составными частями изучения элементарного курса грамматики являются: значение части речи, ее морфологический признак (формоизменение), синтаксический признак (место и роль в предложении). Отбор материала для упражнений на этом этапе подчинен уже формальному принципу (например, склонение различных частей речи по падежам, изменение глагола по времени). При изучении терминов, определений, правил нельзя требовать от слабослышащих учащихся на этом этапе дословного запоминания грамматических определений, контролировать понимание следует через правильность выполнения задания на формоизменение, построение словосочетания и предложения.

На четвертом этапе с 7 класса и далее идет аналитическое регулярное изучение грамматики по программам массовой школы.

Наиболее полно суть современной методики обучения русскому языку слабослышащих учащихся изложена в книге Комаров, К. Г. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей. [Текст] / К. Г. Комаров. – М. : ОНИКС 21 век, 2005.

Вопросы и задания

1. В чем состоит качественное отличие речевого развития глухих и слабослышащих школьников?
2. Какие классы охватывает специальная методика обучения языку слабослышащих учащихся?
3. Раскройте содержание понятия «практическое усвоение грамматики».
4. Выделите этапы обучения грамматическому строю речи в школе 2 вида и сформулируйте задачи каждого этапа.
5. Выделите и раскройте содержание этапов работы над словом в школе 2 вида.

§ 12. СЛУХОРЕЧЕВАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Артикуляция не есть самоцель. Речь всегда есть нечто, речь как часть целого поведения, поступка, действия, опыта.
Л. С. Выготский [19; с. 124]

В понятие «слухоречевая реабилитация» входит два взаимосвязанных процесса: развитие слухового восприятия и формирование про-износительной стороны речи глухих и слабослышащих учащихся.

§ 12.1. Развитие слухового восприятия учащихся с нарушениями слуха

В России идея использования и развития слуха при обучении речи была озвучена в трудах В. И. Флери, Я. Т. Спешнева, П. Д. Енько, С. С. Преображенского, Н. К. Паткановой. Первые отечественные методики разработки слуха были предложены на рубеже XIX и XX вв. врачом Санкт-Петербургского училища для глухонемых М. В. Богдановым-Березовским, Н. К. Паткановой, руководителем детского сада при Киевском училище для глухих.

На протяжении всего советского периода развития сурдопедагогики решение проблемы использования и развития слуха было одним

из заметных и самостоятельных научных направлений (Р. М. Боскис, В. И. Бельтюков, Т. А. Власова, А. И. Дьячков, Е. П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард, Л. В. Нейман, В. К. Орфинская, Ф. Ф. Рау). Доказательством внимания к данной проблеме была организация в Институте дефектологии специальной аудиологической лаборатории, сурдотехнической лаборатории.

В итоге систематических комплексных исследований к середине 70-х гг. в нашей стране оформилась идеологически и методически система РСВ (развитие слухового восприятия), реализованная в методических программах и специфических организационных формах (Е. П. Кузьмичева, 1991; Л. П. Назарова, 2001; Т. В. Пелымская, Н. Д. Шматко, 2003).

Психологические условия, в которых осуществляется развитие слуха у глухих и слабослышащих учащихся в школах 1 и 2 вида, весьма непросты. В школу поступают в большинстве своем дети, не прошедшие этап раннего педагогического вмешательства, т.е. находящиеся в ситуации, когда период высокой восприимчивости слуховых путей к звукам и речевым сигналам оказывается далеко позади и своевременно неостребованным. Кроме того, дети, поступающие в подготовительный или первый класс в силу своего возраста (6-7 лет) находятся в ситуации после сензитивного речевого периода. Добавим к этому, что пребывание в школе исключает возможность непрерывного коррекционного воздействия на ребенка силами родителей. Все это вместе взятое значительно ограничивает стартовые и текущие возможности слухоречевой реабилитации школьников с нарушениями слуха и делает особо значимой системную и целенаправленную работу по ее организации на весь период школьного обучения.

Содержание работы по развитию слухового восприятия

В школе для глухих и слабослышащих обучение слуховому восприятию звуковой картины мира представлено в виде двух направлений: обучение восприятию на слух неречевых и речевых сигналов.

Различение – восприятие на слух знакомого речевого материала в условиях ограниченного выбора сигналов; *опознавание* – восприятие знакомого речевого материала без опоры на условия выбора; *распознавание* – восприятие на слух незнакомого речевого материала; *разборчивость речи* – уровень правильного восприятия на слух предъявляемого речевого материала.

Обучение слуховому восприятию неречевых сигналов предшествует развитию речевого слуха. Задача педагогов – формируя опыт слу-

хового внимания к звукам, приучить учащегося не только различать звуки (их источник и характер), но и самостоятельно использовать остатки слуха для ориентации в пространстве; сделать звуковую картину мира, акустические события частью личности неслышащего ребенка. В процессе развития восприятия неречевых сигналов учащиеся должны научиться: определять источник звука (музыкальные инструменты, голоса птиц и животных, бытовые шумы и т.д.); определять количество звучаний, характер звучаний (долготу, ритм, громкость); локализовать местонахождение звука.

В работе по звуко­различению используется разнообразнейший арсенал специфических приемов: сопоставление источников звука в условиях выбора; игры; графическое обозначение характера звучаний; моделирование характера звучаний движениями, хлопками и т.д.

Одним из основных приемов звуко­различения является *сопоставление в условиях выбора*. Детям без экрана предъявляются звучания двух источников: например, *барабана и дудки или лая собаки и хрюканья свиньи* и т.п. Затем идет прослушивание звучания за экраном. Дети вслушиваются и поднимают соответствующую игрушку, изображение, табличку со словом. Далее число выборов увеличивается до трех-четы­рех источников звука. В работе со слабослышащими широко практикуется различение на слух записей музыкальных инструментов: барабана, аккордеона, пианино, скрипки.

Обучение восприятию на слух неречевых сигналов идет на фронтальных занятиях и закрепляется в повседневной жизни детей усилиями воспитателя.

Обучение слуховому восприятию речевых сигналов. Система развития речевого слуха учащихся с нарушениями слуха строится на следующих методологических положениях:

Цели обучения слуховому восприятию речи. При восприятии речевого материала особенно отчетливо проявляется качественное различие слуховой функции между глухими и слабослышащими. Необученный глухой может слышать с индивидуальным ЗУА очень немногие элементы устной речи: отдельные форманты в слове, отдельные гласные, различать согласные – представителей разных фонемных групп (см. слуховые группы глухих в § 3.); только в результате многолетней упорной работы он начинает различать некоторые хорошо знакомые слова, ударные слоги на слухо-зрительной основе. Слабослышащий же школьник уже до обучения слышит, пусть искаженно или приближенно, слова, словосочетания, фразовый материал. Результаты специаль-

ного развития слуховой функции слабослышащих на порядок выше, чем у глухих: у них формируются прочные навыки восприятия речи с использованием ЗУА, подавляющее большинство из них (особенно с 2-3 степенью тугоухости) свободно общается со слышащими на слухозрительной основе.

Цели развития восприятия устной речи у глухих и слабослышащих формулируются исходя из разных слуховых возможностей этих групп

Для глухих это – *формирование* речевого слуха на основе создания межанализаторных условно-рефлекторных связей восприятия устной речи [59; с. 78].

Для слабослышащих – это *совершенствование* умений и навыков восприятия звучащей речи в ее естественном звучании и по записи [98; с. 590].

Сенсорная основа развития восприятия устной речи. Согласно позиции отечественной сурдопедагогики у выпускников школ 1 и 2 видов должно быть сформировано *слухо-зрительное* восприятие обращенной к ним речи. У глухих выпускников ведущим типом восприятия является чтение с губ, а слуховое (с ЗУА) – вспомогательным. У слабослышащих наоборот: ведущий тип – слуховое восприятие, чтение с губ – вспомогательное. «Преимущество полисенсорного восприятия по сравнению с моносенсорным (на основе только слухового восприятия – К. Г.) состоит во взаимном подкреплении и взаимной компенсации анализаторов» – так аргументируют полисенсорный подход отечественные сурдопедагоги Е. П. Кузьмичева, Е. З. Яхнина [98; с. 527].

Разница в слуховых возможностях глухих и слабослышащих определяет и разную сенсорную основу в процессе обучения восприятию устной речи. В работе с глухими обязательные слухо-зрительные тренировки предшествуют восприятию речевого материала на слух; со слабослышащими – это изначально моносенсорная основа: на занятиях организуется восприятие речи сразу на слух, без предварительной слухо-зрительной тренировки и только в случае непонимания после 3-4 разового предъявления на слух за экраном учителю разрешено предъявлять речевой материал слухозрительно, без экрана.

Многофакторность процесса развития слухового восприятия устной речи. Базовыми факторами, непосредственно влияющими на эффективность развития слуховой способности (подчеркнем – в условиях школьного обучения) выступают: слуховой резерв глухого и слабослышащего школьника; уровень развития словесной речи, качество

произносительной стороны речи школьника, его индивидуальные особенности.

Слуховой резерв – остатки слуха имеются у всех слабослышащих и у 98% глухих детей. Они активизируются с помощью ЗУА или кохлеарных имплантантов. Чем выше слуховая способность, тем адекватнее слуховые представления ребенка об элементах речи. По отношению к глухим употребляют термин «остаточный слух», по отношению к слабослышащим – «пониженный слух», «сниженный слух». Так как слуховые возможности слабослышащих очень разнообразны, в работе с ними особо значим индивидуальный и дифференцированный подход.

Уровень развития словесной речи значимым образом определяет степень разборчивости обращенной к неслышащему речи. Формируя лексический запас, грамматические словоформы, мы тем самым закрепляем во внутренней речи ребенка образы слов (кинестетические, слуховые, зрительные); они-то и являются ориентировочной основой для различения речевых единиц, а, значит, и понимания речевого материала.

Качество произносительной стороны речи школьника. По данным В. И. Бельтюкова, чем лучше артикулируются звуки речи, тем они лучше воспринимаются на слух и наоборот [11].

Индивидуальные особенности учащегося. Слуховое восприятие (особенно речи) для неслышащего ребенка – это всегда произвольный процесс. Поэтому для его самоорганизации требуется вовлечение существенных сил личности: внимания, мотивации, усидчивости, интереса, встречной слухоречевой активности, интеллекта и общего развития ребенка.

Использование ЗУА как условие эффективности слуховой работы. Организация использования звукоусиливающей аппаратуры (ЗУА) на основных – индивидуальных – занятиях носит в отечественной школе 1 вида поэтапный характер. В школе для глухих индивидуальные ЗУА вводятся на этих занятиях со второго полугодия 3-го класса [98; с. 529]. Этапу применения индивидуальных аппаратов на индивидуальных занятиях предшествует этап применения стационарной аппаратуры коллективного, группового и индивидуального пользования. Считается, что стационарная аппаратура имеет тактико-технические преимущества перед индивидуальными аппаратами: «стационарные усилители, как правило, обладают более широкими возможностями звукоусиления, чем индивидуальные слуховые аппараты, в частности, более широкой полосой пропускания частот» [2]. Далее в 4-5 классах параллельно используются и стационарные установки, и индивидуальные

СА. С 6-го класса на индивидуальных занятиях дети пользуются только индивидуальными слуховыми аппаратами. На фронтальных занятиях в слуховом кабинете, на общеобразовательных уроках классы в школе для глухих должны быть оборудованы стационарной ЗУА. На музыкально-ритмических занятиях, во внеклассное время глухие дети пользуются индивидуальными ЗУА с момента своего поступления в школу.

В школе для слабослышащих требования к оснащению классов стационарными звукоусиливающими установками такие же, как в школе I вида. Использование индивидуальных ЗУА рекомендуется с первых дней пребывания слабослышащего ребенка в школе на всех видах занятий и во внеклассное время.

Слуховыми аппаратами глухих и слабослышащих школьников (инвалидов детства) обеспечивают на бесплатной основе органы соцзащиты по решению местного Федерального учреждения медико-социальной экспертизы. СА выдается один раз в четыре года.

Этапы обучения глухих и слабослышащих учащихся слуховому восприятию

Как уже указывалось выше, формирование речевого слуха у глухого учащегося с нарушением слуха – очень трудный и длительный процесс. Е. П. Кузьмичева выделила в системе развития слухового восприятия глухих в школе I вида три периода работы. По мнению Л. П. Назаровой эти же периоды «находят отражение в учебном процессе по РСВ в школе слабослышащих», особенно во втором отделении [59; с. 84].

Первоначальный (подготовительный-первый классы)

- С помощью педагогических методик (на основе речевой аудиометрии), а также на основе изучения аудиограммы выявляется индивидуальный резерв тонального и речевого слуха каждого ребенка. Делает это учитель-дефектолог, работающий в слуховом кабинете. Подбирается оптимальный режим усиления коллективной ЗУА и индивидуального ЗУА, чтобы не допустить болевого порога (в случае неправомерно интенсивного усиления звука).

- Формируется реакция на неречевые звуки. Глухого ребенка знакомят с акустической картиной мира, которая должна стать для него новым (а для слабослышащего более глубоким и прочным) средством ориентировки в пространстве.

- Формируется реакция на речевые звуки, так называемое речевое внимание. Закладываются навыки речевого слуха: учащийся обучается различать и опознавать на слух и слухо-зрительно звукоподражания (мяу, ау, ав-ав и т.п.), знакомые слова при выборе из двух слов (дом-собака), из трех (дом-собака-тетрадь), из четырех (дом-собака-тетрадь-мяч), из пяти (дом-собака-тетрадь-

мяч-авто); словосочетания, короткие фразы, связанные с организацией занятий (дай альбом... возьми ручку...) Программный речевой материал очень насыщен: объем слухового словаря в 1-ом классе у глухих составляет 150 слов и 50 типов фраз. В школе для слабослышащих объем речевого материала неизмеримо больше: так только в первой четверти первого класса слуховой словарь слабослышащего учащегося 2-го отделения составляет 400 слов [7; с. 32].

- Учащийся обучается определять ритмический рисунок знакомых слов (надо учесть, что развитие слуха идет в неразрывном единстве с формированием произношения, накоплением лексического запаса).

- Учащихся обучают воспринимать речевые сигналы в их коммуникативной и регулирующей роли, т.е. как средство общения: понимать задания и выполнять их (убери..., покажи..., дай...); понимать и отвечать на вопрос и т.д. Глухого учащегося обучают этим умениям в процессе специальной слуховой и слухо-зрительной тренировки (с применением дактиля и табличек с печатным словом или текстом); для слабослышащего достаточно слухо-зрительной тренировки в различении знакомых заданий.

Формируя первоначальный опыт использования остатков слуха и применения слуховых аппаратов, педагоги закладывают базу для процесса развития слухового резерва на последующем этапе.

Основной период (2-5-ые классы).

Период называется основным, потому что именно в эти годы идет активное использование развиваемого слуха в процессе обучения устной речи, иными словами, активное речевое поведение формируется на основе единой системы слухо-зрительно-кинестетических связей. В этот период происходит следующее.

- Учитель-дефектолог анализирует текущее состояние и динамику развития нарушенной слуховой функции, совместно с сурдологом уточняет режим работы ЗУА; составляет аудиолого-педагогическую характеристику на учащегося. Особую значимость эта характеристика имеет для дифференцированного подхода к слабослышащим учащимся, крайне разнородным по своим слуховым возможностям.

- В результате специальных слуховых упражнений учащийся накапливает личный слуховой словарь (это речевой материал – слова, фразы, словосочетания – который учащийся воспринимает самостоятельно на слух и использует при речепродуцировании).

- От опознания знакомых слов, словосочетаний и фраз ученик переходит к попыткам опознать незнакомые слова и повторить их.

- Слухозрительное восприятие продолжает быть сенсорной основой речевого общения и восприятия учебной информации в процессе обучения. Ос-

ваивая диалогическую речь, учащийся контактирует с собеседником на основе слухо-зрительного восприятия реплик. На всех уроках учебный материал дается на слухо-зрительной основе с применением в качестве вспомогательного средства дактильной речи для глухих учащихся и на слуховой основе – для слабослышащих.

- На индивидуальных занятиях весь программный речевой материал предлагается сразу на слух. Ученики учатся не только различать на слух большой объем знакомых по звучанию слов, но и распознавать услышанное впервые.

- Глухих учеников упражняют в понимании на слухо-зрительной и последующей слуховой основе простых и все более усложняющихся текстов; в самостоятельном понимании усложняющихся устных заданий и инструкций; в слухо-зрительных диктантах. В школе для слабослышащих слуховые упражнения проходят без предварительной слухо-зрительной тренировки. Слабослышащим учащимся с 4-5 класса рекомендуется слушать не только речь учителя, но и сообщения по радио, телевидению, в магнитофонных записях.

Период активного пользования индивидуальным слуховым аппаратом (с 6-го класса до конца обучения).

Суть этого периода состоит в том, что заложенные в основном периоде навыки слухо-зрительного восприятия речи продолжают постоянно развиваться и на специальных индивидуальных занятиях, и в самостоятельной речевой практике учащихся. При соблюдении в школе слухоречевого режима, при наличии технически совершенных индивидуальных слуховых аппаратов, учащиеся привыкают активно пользоваться ими не только на уроках, но и в бытовых ситуациях; использование ЗУА становится обязательной составляющей их речевого поведения, а сам слуховой аппарат становится неотъемлемой частью схемы тела ученика.

Особое значение на этом этапе придается обучению восприятию слухозрительно и на слух довольно больших по объему текстов, обучению восприятию основной терминологической лексики по предметам [98; с. 540-543].

Выбор речевого материала для развития речевого слуха

Слово как средство развития речевого слуха. Одной из основных единиц восприятия речи (наряду с предложением) является слово. Оно то и выступает исходным средством развития речевого слуха. Различение слов в школе глухих начинается со II четверти подготовительного класса, после того, как вызвана реакция на звуки и звукоподражания типа *ав ав ууу ау* и т.д.. Напомним, что в этот период идет обучение слову на основе дактильной речи и глобального чтения письменных табличек со словами. На индивидуальных занятиях по развитию слуха

детям даются для различения на слух выученные ранее слова с обязательной предварительной слухо-зрительной тренировкой и с применением дактилирования и табличек.

В школе для слабослышащих обучение различению слов начинается с 1-ой четверти первого года обучения (период вызывания реакции на звук в этой школе отсутствует). Знакомые по значению слова предъявляются слабослышащим детям сразу на слух. Только в случае необходимости применяется в виде помощи слухо-зрительное восприятие слова: подключается оральное чтение и таблички с письменным словом.

Кроме различения слов как единицы речи по программе РСВ в школе 1 и 2 вида организуется дифференцированная работа над звуко-слоговой и ритмической структурой слова. Учащиеся учат выделять на слух слоги, определять их количество, выделять ударные слоги. Указанные умения в школе для слабослышащих формируются в более короткие сроки, на большем объеме, на более сложных по структуре словах и сразу на слуховой основе.

Предложение как средство развития речевого слуха. Целостные речевые структуры – коротенькие фразы и распространенные предложения являются вторым основным средством РСВ и для глухих, и для слабослышащих [59; с. 177]. В содержание работы над предложением входит: различение количества слов в предложении, его начала и конца; выделение логического ударения; различение и опознание слов, входящих в предложение. Поскольку восприятие предложений – сложный вид слуховой деятельности, учитель оказывает разнообразные виды помощи.

Это предварительное слухозрительное восприятие на основе табличек:

- ребенок опознает предложение, глядя на ряд табличек с предложениями, вытягивая соответствующую услышанному предложению;
- игра «Верно-неверно»: учитель спрашивает *Яблоко это овощ?* – ученик отвечает *Неверно*;
- догадка о новом слове в предложении по ситуации;
- ответы на вопросы;
- различение фраз в процессе игр;
- предварительное слухо-зрительное предъявление предложений с их графическим моделированием;
- работа с картинками и пр. [Кузьмичева Е. П., 1991].

Текст как средство развития речевого слуха. Текст – наиболее трудная для восприятия на слух единица речи. С 1-го класса в школе

для глухих и слабослышащих идет работа над элементарнейшими текстами, состоящими только из знакомых слов и коротеньких предложений.

В школе для глухих ввиду сложности данного вида слуховой работы, учитель на первых порах не акцентирует внимание на ошибках, поощряет догадку, вызывает желание слушать текст. Обязательно предварительное слухо-зрительное восприятие текста: сопряженное с учителем дактильное и самостоятельное устное чтение текста, разбор его смысла с опорой на таблички с фразами, на макеты, аппликации, картинки, на вопросы по смыслу. После того как текст усвоен, его предъявляют на слух и просят проговорить отдельные фразы из него.

В школе для слабослышащих удельный вес слухового восприятия при работе над текстом резко увеличен. Для детей с легкой тугоухостью текст читается учителем сразу за экраном, для детей с тяжелой тугоухостью текст предварительно читается без экрана, т.е. слухозрительно. Мера помощи ограничивается объявлением темы и/или сопровождением картинками. Усложняется по сравнению с глухими и по мере взросления учащегося аналитическая работа по услышанному тексту: восприятие вопросов и поручений по тексту, пересказ текста по готовому плану; выборочное предъявление на слух частей текста, отдельных предложений. Повышена по сравнению со школой для глухих сложность текстов. Так, например, если в 3-ем классе глухим дается текст из пяти предложений, то слабослышащим – из 12.

Развитие слуховой функции учащихся с нарушениями слуха осуществляется в следующих *организационных формах*: индивидуальных занятиях по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи; на фронтальных занятиях в слуховом кабинете; на групповом занятии в слуховом кабинете; на музыкально-ритмических занятиях; на общеобразовательных уроках; на внеклассных занятиях.

Индивидуальные занятия проводятся согласно учебному плану в школе глухих по 3 раза в неделю с каждым учеником с 1 по 11-ый класс; в школе для слабослышащих в 1-ом отделении – по 2 часа в неделю с 1 по 6-ой класс, по 1 часу – с 7 класса и далее. Во 2-ом отделении – по 3 часа в неделю с 1 по 6-ой класс; по 2 часа в неделю с 7 класса по 10-ый; 1 час в неделю – 11-12-ые классы. Занятие проводится по 20 минут и имеет две части (по 10 минут): в первой части формируется произношение звуков, во второй – развивается слух. Занятия проводят учитель по слуховой работе с основным составом класса и учитель начальных классов (с 2-3 учащимися).

Дидактическая цель индивидуальных занятий – развитие речевого слуха, т.е. восприятия речевого материала на слух и на слухозрительной основе. Основным способом восприятия устной речи на индивидуальных занятиях является слуховой (учитель произносит речевой материал, закрывая рот экраном). В случае непонимания речи разрешается слухо-зрительное восприятие: учитель снова либо проговаривает текст, но уже без экрана, либо, произнося за экраном слова, словосочетания, фразы, выкладывает перед учеником соответствующие печатные таблички. Упражнения по восприятию речи с использованием ЗУА чередуются с упражнениями по различению речи без опоры на ЗУА. Слуховые упражнения обязательно вплетаются в ткань различных видов деятельности: аппликации, работой с фигурками, выполнении поручений, слуховыми диктантами, работой с карточками и т.д.

Например, при слуховом различении текста по теме «Комната» учащийся не только пытается различить предложения «Посередине комнаты стоит стол», но и подбирает в соответствии с услышанными словами макетики мебели и расставляет их по инструкции (Поставь посередине... Поставь слева...).

В программе индивидуальных занятий предусмотрены следующие разделы: различение обиходно-разговорных слов; различение слов и фраз, связанных с организацией занятий, например, «напиши..., прочитай..., ответь..., составь...»; различение материала с общеобразовательных уроков; различение текстов.

В школе для слабослышащих вариантом индивидуальных занятий могут быть занятия с двумя учащимися. Слабослышащий упражняется в слушании учителя и товарища с тем, чтобы научиться воспринимать на слух речь с разным тембром, произносительными особенностями говорящего.

Фронтальные занятия проводит в слуховом кабинете с учащимися начальных классов учитель-дефектолог (в школе для глухих), инструктор по слуховой работе (в школе для слабослышащих). Это занятие с классом, продолжительность которого – 45 минут.

Слуховой кабинет оборудован стационарной звукоусиливающей аппаратурой. Дидактическая цель фронтального занятия – углубить и расширить слуховое развитие учащихся, начатое на индивидуальных занятиях. Поскольку фронтальное занятие проводится в слуховом кабинете, технически оснащенном разнообразными источниками звуков (инструментами, звучащими предметами, игрушками, магнитофонными записями и т.д.), постольку первым направлением работы в нем является ознакомление детей с неречевыми звуками: бытовыми шумами,

звуками природы, голосами птиц, животных, звучанием музыкальных инструментов, пением. Вторым направлением работы является различение на слух длительности, слитности, темпа, громкости, высоты и ритма звучаний, в том числе и слов. В-третьих, фронтальные занятия с классом дают отличную возможность тренировки в восприятии элементов устной речи: слов, словосочетаний, фраз в условиях коллективного общения, диалогов и некоторых видов совместной деятельности (драматизации, предметно-практических работ). В школе для глухих слухо-зрительное восприятие речи предшествует слуховому. В школе для слабослышащих используется в основном слуховой путь восприятия.

Поясним на примере переход от слухо-зрительного восприятия к слуховому в школе для глухих. Организуется различение слов «собака» и «мяч». Сначала даются картинки вместе с табличками-словами. Слова отраженно читаются вместе с учителем, дактилируются. Затем учитель за экраном произносит слова, а дети должны их услышать и произнести (или поднять соответствующие картинки или таблички [59; с.120].

Групповые занятия проводятся в 6-12 классах школ для глухих и для слабослышащих, не реже двух раз в неделю продолжительностью 30 минут. Группы примерно из 2-3 человек (в старших классах по 3-4) формируются по критериям возраста и уровня слуховой способности. Занятия проводятся в слуховом кабинете с использованием индивидуальных ЗУА. Дидактическая цель группового занятия – совершенствовать слухозрительное восприятие словесной речи в естественном процессе общения на основе дифференцированного подхода, который становится возможным, поскольку группы гомогенны по составу. Для слабых групп подбирается речевой материал знакомый и элементарный, для сильных групп – знакомый и незнакомый и более сложный. Готовя детей к предстоящим контактам в социуме, группу учат воспринимать по слуху речь не только знакомых людей (товарищей, учителей) но и людей незнакомых, используя магнитофонные записи. Для слабослышащих проводится тренировка в разговоре по телефону, а также восприятие устной речи в условиях смоделированного шума; применяется прием «вытягивания расстояния», предполагающий постепенное увеличение дистанции между слушающим и говорящим; слабослышащего приучают различать речевой материал на социально приемлемом в данном обществе расстоянии; так, в европейской и русской культуре социальной дистанцией при общении принято расстояние около одного-полутора метров.

Музыкально-ритмические занятия (МРЗ) введены в школах 1 и 2 видов с 1986 года. В школе для глухих они ведутся с 1 по 3 класс – 3 часа в неделю, в 4-5 классе – 2 часа. В школе для слабослышащих по 2 часа в неделю с 1 по 4 класс. Занятия по МРЗ полифункциональны по своим дидактическим целям. Первая цель – развитие слухового восприятия; вторая – коррекция произносительных навыков; третья – развитие моторики и двигательных навыков; четвертая – эстетическое воспитание. Развитие слухового восприятия выступает как одно из самостоятельных направлений работы на занятиях МРЗ.

При обсуждении проблемы «глухой и музыка» неизбежно возникает вопрос: что же слышат в музыке люди, лишенные слуха? По Е. З. Яхниной возможности восприятия музыкального материала, конечно, очень ограничены, но не полностью. При помощи специальных методик можно развить *полисенсорное* восприятие следующих музыкальных структур: динамика звучания (громко-тихо); темп исполнения (быстрый-медленный); метр (двух-трех-четырёх дольный); характер звуковедения (плавный-отрывистый); ритм мелодии; высота звука (высокий-низкий); тембр (источник музыки: голос, инструменты).

При полисенсорном восприятии музыки включаются все сохранные анализаторы: остатки слуха, усиленные индивидуальными ЗУА, вибрационные потоки, которые дети воспринимают через пол, прикасаясь к музыкальным инструментам, магнитофону; зрительный анализатор (восприятие исполнительской ситуации, эмоционального состояния исполнителя, образцов движений под музыку); речедвигательный анализатор (поскольку дети не только слушают, но и разучивают песенки, под дирижирование учителя исполняют их речитативом); двигательный анализатор (дети двигаются под музыку).

Восприятие музыки на занятиях по МРЗ организуется как самостоятельный вид деятельности и как составная часть других видов деятельности.

При восприятии музыки используются методические приемы:

- слушание музыки, предварительно учитель объясняет характер музыки, давая письменно или тактильно элементарную музыкальную терминологию, например, «марш», «полька», «музыка быстрая»;

- различение звучания музыкальных произведений, наиболее акустически противопоставленных (марш-вальс), далее – близких по звучанию (полька-вальс);

- моделирование элементов музыки танцевальными или гимнастическими движениями, хлопанием, сопряжённо с движениями учителя или отражённо, т.е. вслед за учителем;

- моделирование элементов музыки с помощью условных знаков: дети показывают руками (выше – ниже пояса) высокие – низкие звуки; соотносят с персонажами (медведь – низкий звук, птичка – высокий звук);

- дидактические игры с сенсорными заданиями, например, лото «Узнай музыкальный инструмент»;

- сопоставление контрастных звучаний в условиях ограниченного выбора, например при исполнении учителем одной и той же мелодии громко – тихо;

- схематические записи темпа, ритма произведения [113; с. 148].

Реальный репертуар произведений, ритм которых глухие дети должны научиться различать в условиях выбора, весьма скромнен: 2-3 разных маршей, вальсов, полек за год. Для слабослышащих обязательным требованием является расширение репертуара музыкальных ритмов, кроме того, их учат опознавать произведения по ритму вне выбора, на слух.

Развитие восприятия музыки происходит и при выполнении исполнительской деятельности детей. Декламация песен под музыку, музыкально-ритмические движения, исполнение несложных танцев, игра на музыкальных инструментах (бубен, барабан, маракас, треугольник и пр.) – все это требует активного вслушивания в музыку, точного восприятия динамических, темповых, ритмических характеристик.

Восприятие музыкальных элементов помогает глухим и тем более слабослышащим детям в освоении ритмико-интонационной структуры устной речи.

Общеобразовательные уроки. В 1997 г. письмом Министерства общего и профессионального образования от 04.09. № 48 процесс РСВ определен как самостоятельное и обязательное направление работы школ 1 и 2 вида в ходе всего образовательного процесса, т.е. не только на специальных занятиях, но и на общеобразовательных уроках и внеклассных мероприятиях.

Прежде всего, нужно отметить, что РСВ – это часть решения общей проблемы выбора средств обучения и общения в любой педагогической системе обучения глухих. Ведущими средствами в коммуникативно-деятельностной системе, по которой работает отечественная школа 1 вида, являются: словесная речь в ее устной (слухозрительно воспринимаемой) и письменной формах; вспомогательной формой является дактильная речь; жестовая речь в процессе обучения и общения на уроках исключается. Учебную информацию и любые сообщения в школе 1 вида учитель сначала предъявляет в устной форме в старших

классах, в устно-дактильной форме в младших классах. Следовательно, чтобы понять учителя, глухой ребенок должен уметь воспринимать его устную информацию, опираясь на слухо-зрительное восприятие. Если информация таким путем не понята, учитель предъявляет сообщение визуально: дактильно, письменно, в виде схем, наглядности и т.д. Таким образом, сама непрерывная практика слухо-зрительного восприятия сообщений учителя на уроках есть важнейший и эффективнейший путь развития слуховой способности.

Кроме того, на общеобразовательных уроках учитель обязан использовать специальные приемы РСВ, во-первых, проводить *фонетическую зарядку* в начале урока в течение 5-7 минут. Ее функция – ав-

Имели возрастную тугоухость

Возрастным снижением слуха страдали: писатель Жан де Лабрюйер, философ Жан Жак Руссо, писатель Пьер Бомарше, писатели Франсуа Рене Шатобриан, Виктор Гюго, Карел Чапек, художник Микельанджело Буонаротти, император Австро-Венгрии Франц Иосиф 1-ый, прусский король Вильгельм 2-ой, Уинстон Черчилль.

томатизация и коррекция приобретенных произносительных навыков и ритмико-интонационной структуры речи на терминологическом материале урока; во-вторых, несколько раз за урок осуществлять предъявление учебного материала или инструкций в чисто слуховом виде, произнося текст за экраном. Для слухового восприятия отбираются знакомые слова: связанные с организацией урока (Кого нет в классе?... К доске идет Оля... Будем читать...); связанные тематически с предметом (Где в этом предложении

подлежащее?... Обь, Лена – сибирские реки...). В современной школе для глухих все классы оборудованы стационарной ЗУА, которую учитель общеобразовательных предметов должен уметь в начале урока настроить на комфортный режим усиления; в школе для слабослышащих стационарной ЗУА оснащены начальные классы.

Внеклассное занятие. Слухоречевой режим есть неотъемлемая часть внеклассного быта школы 1 и 2 вида. Так, и воспитатели, и все взрослые обязаны общаться с глухими и слабослышащими не жестами, а устно, устно-дактильно, тем самым, побуждая воспитанников воспринимать речь на слухо-зрительной основе; такой же путь общения требуется в контактах между учащимися. Однако известно, что это требование исполняется далеко не всегда: для быстрого и комфортного непосредственного общения и та, и другая сторона прибегают к жестовой речи (см. о реальном объеме жестового общения в § 7.), т.е. слухоречевой режим в школе 1 вида соблюдается далеко не в полной мере. Как

реально складывается ситуация со слухоречевым режимом в процессе неформального общения в школе 2 вида? Наблюдения показывают, что учителя строго следуют требованиям общаться с учащимися и в 1-ом, и во 2-ом отделениях слухо-зрительно, в особо трудных случаях (когда встречается новое слово) педагоги прибегают к дактильной речи. Иное дело – межличностное общение воспитанников. Во втором отделении, где учащиеся имеют тяжелую тугоухость и минимально развитую речь, дети между собой общаются при помощи жестов, и при том молча. В первом отделении учащиеся с сильными слуховыми возможностями стараются общаться между собой слухо-зрительно, особенно заметны эти старания у старшеклассников, которые хорошо понимают «правила игры» при общении со слышащими в будущей жизни. Поскольку между контингентом 1 и 2 отделений нет непроницаемой стены, учащиеся 1-го отделения (с тугоухостью 2-3 степени) прибегают к жестовой речи в общении с учащимися 2-го отделения (с тугоухостью 4 степени). Таким образом, реальная практика внеклассного слухо-зрительного восприятия речи в школе для глухих и слабослышащих сужена наполовину от требуемого. В этих условиях особенно значимы внеклассные занятия, ориентированные на специальное развитие слухового восприятия речи. Воспитатель применяет те же методические приемы, что и учитель на общеобразовательных уроках: организуя деятельность глухих детей, он опирается на устную речь, пользуется дактильной речью как вспомогательным средством, обеспечивая тем самым слухо-зрительное восприятие информации; несколько раз в течение занятия предъявляет детям речевой материал на чисто слуховой основе с экраном. Темы слухоориентированных занятий могут быть любые: анализ по следам экскурсий, просмотр кинофильма, телепрограммы, спектакля, игровые сюжеты, любая воспитательная тематика («Родной город», «День 8 марта», «Моя семья» и т.д.). Бесценными в плане развития речевого слуха являются интегрированные мероприятия – совместные встречи со слышащими сверстниками, слышащими взрослыми, прошедшими на профориентационные, воспитательные беседы.

К концу обучения у большинства глухих и тем более слабослышащих учащихся констатируется качественное улучшение слуховой функции. Покажем это в таблице 24.

**Динамика развития слуховой функции в результате
целенаправленной слуховой работы**

Слабослышащие	Глухие
Увеличивается расстояние восприятия голоса разговорной громкости до 4-5 м	Увеличивается расстояние восприятия голоса разговорной громкости до 1-2 м
Значительно повышается уровень разборчивости речи на слух. Особенно заметна положительная динамика разборчивого слухового восприятия разговорной речи у учащихся с тугоухостью 2-й степени: от восприятия до 0,5 м к восприятию до 10 м	Увеличивается количество воспринимаемых звуков речи на слух.
Увеличивается количество воспринимаемых звуков речи на слух	Гласные звуки начинают различаться полностью
Гласные звуки начинают различаться полностью	Восприятие согласных улучшается в два раза
Восприятие согласных улучшается в два раза	Улучшается способность глухих 3 и 4 группы различать принадлежность согласных к той или иной фонетической группе (сонорным и шумным, твердым и мягким). Для глухих 1 и 2 группы эти различия недоступны.
Улучшается способность различать принадлежность согласных к той или иной фонетической группе (сонорным и шумным, твердым и мягким).	У 76,6% учащихся улучшается состояние тонального слуха за счет расширения диапазона воспринимаемых частот.
Могут понижаться пороги восприятия тонов, и может расширяться диапазон воспринимаемых частот.	Улучшается разборчивое восприятие предложений примерно на 30%..
Улучшается разборчивое восприятие предложений.	

Примечание: Использованы данные М. И. Никитиной, 1989; Е. П. Кузьмичевой, 1985; И. Г. Багровой, 1990; Л. П. Назаровой, 2001.

**Формирование произносительной стороны речи
глухих учащихся**

Для того чтобы устная речь могла служить средством общения между людьми, она должна обладать едиными универсальными фонетическими качествами: внятностью, членораздельностью, естественным тембром звучания.

Внятность речи: фонетически правильное произношение звуков, принятое в данном национальном языке.

Членораздельность речи: отчетливое членение речевого потока на слова (соблюдение пауз между словами, синтагмами, предложениями), правильность словесного ударения, адекватная интонация.

Естественный тембр – качество звучания голоса, которое предполагает отсутствие таких фонетических дефектов, как монотонность, неинтонированность, натужность, фальцет, гнусавость, скрипучесть, хриплость, слишком низкое, слишком тихое, почти беззвучное произношение.

- Речь может быть *внятной, но нечленораздельной*. Именно на этом казусе неправильной членораздельности построены известные из детского фольклора речёвки («Наполеон стоял и думал: ко злу дорога широка» «На поле он стоял и думал: козлу дорога широка»); забавный анекдот про Вовочку (Учительница велела составить предложение со словом «ананас», и Вовочка придумал следующую фразу: «Папа в субботу пошел с друзьями на рыбалку, а на нас с мамой наплевал»).

- Речь может быть *членораздельной, но невнятной*:

Мыка таытатый

По лету итот

Тытки тапывает

Пэтэки таот

- Речь может быть *невнятной и нечленораздельной*:

У окна клетка – аанка лека.

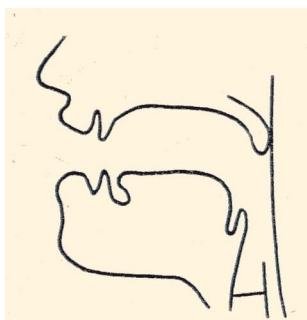
У Павлика новые тапки – увавика новиритапи.

Устноречевые навыки глухих детей формируются на полисенсорной основе, т.е. с использованием всех сохранных анализаторов.

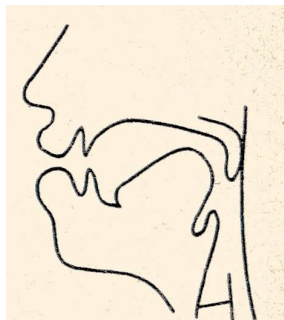
Слуховой анализатор. Остатки слуха, слуховые возможности восприятия звука, усиленные стационарными и индивидуальными ЗУА, используются как постоянный акустический фон при постановке и автоматизации произношения звука на индивидуальных, фронтальных, групповых занятиях. Учитывая индивидуальные возможности слухового резерва, сурдопедагог помогает ученику воспринять доступные ему фонетические качества звука, слова, фразы, речи в целом.

Зрительный анализатор дает глухому возможность воспринять визуальный образ звука (фонемы), слова. К визуальным образам относятся:

- профили звука, схематически нарисованный и ручной, сложенный руками сурдопедагога; с рассматривания профилей начинается первоначальная работа над звуком (см. рис. 3).



Профиль
артикуляции звука а



Профиль
артикуляции звука у

Рис. 3. Профили звуков

- оральные образы звука (фонемы), которые глухой читает с губ. Насколько информативны эти образы? В. И. Бельтюков (1960) указывает, что акустические признаки фонемы определяются речевыми движениями, не всегда доступными для зрения, так как хорошо видны только движения губ и нижней челюсти. Из 42 фонем русского языка только гласные А, О, У, Э имеют самостоятельные оптические образы. Относительно самостоятельные групповые образы имеют двугубные фонемы (П П', Б Б', М М') и губно-зубные (Ф Ф', В В'). Остальные фонемы практически не читаются. Отсюда, по данным В. И. Бельтюкова, результативность чтения с губ изолированных текстов не превышает в итоге 40% [11].

Однако практика показывает, что обученные чтению с губ глухие (особенно выпускники оральных школ, «леонгардовцы») могут практически гораздо более точно понимать смысл обращенной к ним речи. Вспомним эпизод из фильма «Менди»; еще приведем выразительный пример оральной компетентности глухих: именно они помогли восстановить содержание речей Ленина, заснятого немым кино.

Факторами, дополнительно повышающими успешность чтения с губ, являются:

- тематический контекст диалога, связной речи собеседника;
- ситуация, в рамках которой глухой читает с губ; эмоциональная выразительность, мимика лица говорящего, паразытик, к которому он прибегает (указательные, эмоциональные и т.п. жесты);

- смысловое комбинирование на основе знания грамматических закономерностей, например: в предложениях «Я люблю *моего папу*», «Я люблю *мою маму*».

Кожный анализатор дает глухому ощущения прикосновения, давления, вибрации, температурные характеристики фонем, сопутствующие работе речевых органов. Приведем примеры использования данных ощущений.

Давление воздушной струи: резкий толчок воздуха в ладонь перед ртом – звуки **п, т, к**; плавная струя – звуки **ф, с, ш, х**.

Температурные ощущения: холодная струя воздуха – звуки **с, у**; более теплая струя – звуки **ш, а**.

Вибрационные ощущения: вибрация боковой части носа – звуки **м, н**; вибрация темени и дна ротовой полости (рука под подбородком) – звук **и**; вибрация гортани – звуки **р, л, м, н, все звонкие согласные**.

Двигательный анализатор. Артикуляционный образ фонемы и слова занимает особое положение во всех процессах речевого продуцирования глухого. Согласно нейрофизиологическим данным, именно артикулема есть опорный, ведущий образ слова во внутренней речи глухого, в его словесной памяти, в процессе говорения; именно речевые кинестезии играют ведущую роль в организации сложной системы условных функциональных связей между следами слуховых раздражений и кинестетических раздражений. Артикуляционный образ слова у глухого, дополненный акустическими элементами, индивидуально доступными данному учащемуся, есть аналог звукового образа слова у слышащего человека. Формирование адекватного и прочного артикуляционного образа звука (и слова) – важнейшая конечная цель обучения произношению. Однако на этапе первоначальной постановки звука двигательный анализатор как источник информации об акустических свойствах звука имеет очень ограниченные возможности.

Двигательные ощущения используются как вспомогательные следующим образом: речевые органы пассивно приводятся в нужное положение посредством механического воздействия.

Например, заднеязычный звук **к** ставится от звука **т**: ребенок произносит звук **т**, а педагог шпателем продвигает внутрь спинку языка до того момента, пока непроизвольно ребенок не начинает произносить звук **к**. Так формируется первоначальный двигательный образ звука **к**. Еще пример: прием «балалайка», при котором звук **р** вызывается колебанием логопедического зонда переднего края языка.

Есть категория детей, для которых двигательные ощущения широко используются при формировании произношения – это слепоглухие дети. Пользуясь осязанием (напоминаем, что осязание – сложное единство двигательных и кожных ощущений), дети ощупывают положение органов артикуляции учителя и подражают им. Они могут воспринимать звуки говорящего собеседника, прикасаясь к его губам и подбородку [86; с. 61].

Содержание формирования произносительной стороны речи глухих учащихся

Основная цель обучения произношению глухих учащихся – формирование устной речи, обладающей универсальными качествами, предъявляемыми к ней в обществе слышащих: внятностью, членораздельностью, естественным тембром.

В содержании процесса формирования произносительной стороны речи выделяют пять основных направлений [65; 86].

1. *Работа над голосом.* Практически у всех глухих детей до обучения имеются голосовые проявления, которые стихийно обнаруживаются при эмоциональных переживаниях или желании привлечь внимание. Работа над голосом начинается с его вызывания. Сурдопедагог должен вызвать голос, подхватывая любые малейшие его проявления у ребенка и используя специальные приемы.

На индивидуальном занятии учитель дает возможность ребенку осязать вибрацию своей грудной клетки, гортани, щек и побуждает к подражанию на материале лепетных слов и слогов **ам-ам**, **мяу**, **ууу**, **ау**, прикладывая руку ребенка к его гортани, щекам, грудной клетке. На фронтальных занятиях лепетные слоги вызываются в процессе игры (**аааа** – качают куклу, **уууу** – живой паровозик, **ау** – заблудились в лесу); в процессе движений под музыку. Для самоконтроля над голосом обязательно используют индивидуальные ЗУА.

После того, как вызван голос, проводится работа по формированию качества голоса. Устраняют дефекты голоса: очень тихий, крикливый, фальцет, гнусавый, хриплый, скрипучий.

Приведем пример исправления гнусавости. Суть гнусавости – мягкое нёбо (язычок) опущено, при произнесении звука оно не примыкает плотно к стенке гортани и воздух проходит не через рот, а через нос. Прием: предлагается энергично произнести слог **ПА**. При произнесении звука **П** язычок непроизвольно поднимается и благодаря ему смежный звук **А** очищается от гнусавости. Так же отрабатываются и другие гласные [86; с. 120].

2. *Работа над речевым дыханием.* Глухих надо специально обучать произнесению слова слитно на одном выдохе; вне обучения произношение будет послоговым, скандированным, т.е. после каждого слога будет следовать выдох-пауза. Для выработки слитного произношения проводят упражнения по формированию силы и длительности выдоха.

Рекомендуются такие упражнения, как поддувание корабликов, игра с поддувным шариком, надувание фигурок, шаров, задувание свечей и т.п. Детей тренируют в протяжном произнесении гласных и многократном плавном произнесении слогов **папапапа, тататата.**

3. *Работа над звуками речи.* Первоначальное формирование звуков речи осуществляется первых три учебных года. С 4 года обучения и далее идет уточнение, коррекция и автоматизация речевых навыков.

Обучению звукам предшествует подготовительный период. В течение двух первых недель пребывания ребенка в школе учитель совместно с дефектологом педагогическими методиками выявляют слуховой резерв ребенка, регистрируют диапазон спонтанных голосовых проявлений методом наблюдения, а также методом специальной проверки на индивидуальном занятии: с применением ЗУА побуждают ребенка повторить элементарные слоги и слова по подражанию, чтобы узнать, какие звуки и на каких частотах он слышит.

Целенаправленная работа по постановке звуков начинается с третьей учебной недели и осуществляется с применением методов «система сокращенных фонем», аналитико-синтетического метода (см. далее).

4. *Работа над словом и предложением.* В свете современных представлений о целостности и системности языка его центральными единицами признаются слово и предложение; фонемы (смыслоразличительные звуки) всего лишь кирпичики, строительный материал слова. Поэтому, поставив изолированно звук, сурдопедагог немедленно переходит к отработке его произношения в составе слова и предложения. Обращаясь к этим единицам языка, сурдопедагог руководствуется, *во-первых*, методологическим требованием коммуникативно-деятельностной системы: речь даже при работе над ее фонетическим аспектом должна формироваться прежде всего как средство общения и носитель мышления. *Во-вторых*, обращение к слову и предложению обусловлено и фонетическими соображениями. Дело в том, что изолированно правильно поставленный звук в составе слова может произноситься искаженно или вообще пропасть. Точно также правильно произнесенное

в изолированном виде слово может звучать искаженно в составе предложения.

Работа над правильным воспроизведением слова – важное направление в процессе обучения произношению. Правильное воспроизведение слова предполагает выполнение таких требований, как внятное произнесение звуков в слове; произнесение слитное, на одном выдохе; соблюдение ударения; соблюдение правил орфоэпии; умение самостоятельно разбивать слово на слоги.

Разработана масса упражнений по работе над словом. Упражнения на освоение структуры слова: чтение слов с разложением на части (с_па_сибо), слоги (спа__си__бо); чтение слов без разложения; сопоставление слов для акустической дифференцировки близких звуков; дополнение слогов до слова; подбор слов на заданный звук; называние картинок. Упражнения на словесное ударение: слушание при помощи ЗУА образцов ударения и выполнение по подражанию, тренировка в силе голоса в ударном слоге, отхлопывание ритма слова, дирижирование с выделением через движение ударного слога. Упражнения на орфоэпически правильное произнесение слова: чтение с применением надстрочных букв, указывающих на орфоэпическую норму в новых словах, с применением надстрочной черточки в словах знакомых; самостоятельная расстановка надстрочных знаков; чтение без опоры на эти знаки; тренировка в самостоятельном орфоэпически правильном произнесении слова; подбор примеров на орфоэпическое правило [86; с. 187-206].

При работе над предложением ставятся задачи: тренировка внятного произношения слова в составе предложения; произношения членораздельного, т.е. соблюдения пауз между словами и пауз между синтагмами (словосочетаниями); обучение ритмико-мелодическим нормам произнесения предложения, в том числе обучение логическому ударению.

Предлагаются такие виды упражнений с предложениями, как: чтение текста под картинкой, без картинки, чтение предложения в режиме наращивания (читаются последовательно части предложения); составление или дополнение словосочетаний и предложений; ответы на вопросы и т.д.

5. *Работа над ритмико-интонационной структурой речи.* Ритмическая сторона речи прежде всего связана со слоговой структурой слова и ударением в нем. Суть упражнений – в улавливании детьми ритма произносимого учителем слова и его моделировании – через отхлопывание, отстукивание, дирижирование, шаги (молча или с прого-

вориванием); воспроизведении ритма слова по графической записи. Кроме воспроизведения ритма, детей учат обратному умению: подобрать нужное слово из нескольких по ритму, заданному педагогом.

Пример моделирования: руки опускаются вниз на безударный слог и разводятся в стороны на ударный. Или: на безударный слог делается хлопок с маленькой амплитудой, на ударный – с широкой. Графическая запись: слушая слово, школьники выкладывают его ритм фигурами (ударный слог – красный круг, безударные – синие круги). Или: произнесение слова по геометрической записи.

В ритмическом рисунке предложения отражается деление слова на слова и смысловые синтагмы. Для чтения детям предлагаются предложения с визуально выделенными синтагмами.

Например: Вчера мы \cup ходили в \cup библиотеку.

Я \cup получила хорошую \cup книгу.

Интонационный аспект устной речи – самый труднодоступный для глухого учащегося. Он включает в себя: логическое ударение, повествовательную, вопросительную, восклицательную интонации, модуляции голоса по силе (нормальный, громкий, тихий), высоте (нормальный, высокий, низкий), эмоциональной окраске (жалобно, радостно, со страхом и т.п.), темп произнесения. Помощь в освоении интонационных характеристик оказывают визуальное оформление письменных предложений (выделение логически ударного слова шрифтом, повышение / понижение интонации – значком и т.д.); дирижирование учителя в ходе говорения; формирование мелодической интонации и эмоциональной окраски на занятиях по МРЗ в ходе мелодекламации песен; формирование эмоциональной окраски речи в ходе инсценировок, игр; максимально полное использование ЗУА.

Организационные формы формирования произносительной стороны речи глухих учащихся

В школе для глухих принято два основных пути в организации обучения произношению: *информальный* (нерегламентированный) и *формальный* (регламентированный).

Информальный путь предполагает спонтанное, вне занятий освоение ребенком фонетических аспектов речи, например, проявление голоса, произнесение какого-то звука, интонирование высказывания. *Информальные* проявления зависят от слухового резерва учащегося, его подражательной способности, артикуляционных и моторных возможностей. Учитель должен предельно внимательно наблюдать за сти-

хийными акустическими проявлениями у ребенка, подхватывать их, подкреплять, развивать, даже если они опережают программу.

Формальный путь предполагает целенаправленную, специально организованную работу над произношением в регламентированных организационных формах: индивидуальных занятиях, фронтальных занятиях, музыкально-ритмических занятиях (МРЗ), общеобразовательных уроках, внеклассных занятиях.

Индивидуальные занятия. Как уже указывалось выше, индивидуальное занятие имеет двухчастную структуру: в первой части (10 минут) идет постановка звука, во второй части (10 минут) – развитие слухового восприятия.

Основная задача первой части индивидуального занятия – формирование первоначального умения, а затем и отработка навыка произношения звука. В соответствии с этой задачей занятие строится по следующей схеме [59].

1. Упражнения для голоса, губ, языка в целях подготовки артикуляционного аппарата.

2. Упражнения на слух и с использованием индивидуального ЗУА по выработке слуховых дифференцировок с целью установить возможности восприятия нового звука у данного учащегося.

3. Работа со схематическим профилем звука: знакомство с расположением артикуляционных органов при произнесении звука в сочетании с показом свойств звука на основе использования других анализаторов – тактильных и вибрационных. Работа проходит с применением ЗУА.

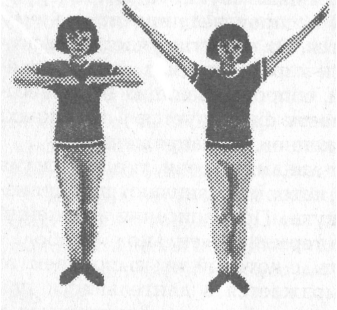
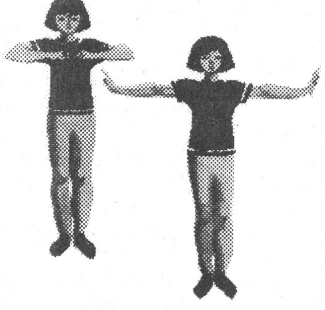
4. Собственно постановка звука и введение его в речь (слог, слово, словосочетание, фраза). Работа проходит с применением ЗУА.

5. Закрепление произношения без ЗУА, т.е. без усиленного слухового самоконтроля.

Отработка звука проводится на нескольких занятиях.

Музыкально-ритмические занятия. На занятиях по МРЗ самостоятельным направлением является работа над произносительной стороной речи с использованием фонетической ритмики. *Фонетическая ритмика* базируется на взаимодействии речедвижений, различных движений тела и слухового восприятия. Каждому формируемому акустическому элементу речи – звуку подбирается соответствующее движение. Фонетическая ритмика содействует развитию: речевого дыхания, слитности речи, естественным модуляциям голоса по силе и высоте, постановке звуков, интонационно-ритмической структуре речи. Психологической основой данного метода является доказанная психо-

лингвистами филогенетическая связь между движениями тела и речевыми кинестезиями. Так, напомним, именно данная зависимость используется в логопедической практике, когда произносительные навыки развиваются в ходе развития мелкой моторики пальцев. В фонетической же ритмике активизируются макродвижения тела. Приведем несколько примеров из книги Т. М. Власовой, А. Н. Пфафенротт «Фонетическая ритмика» (см. рис. 4). (Власова, Т. М. Фонетическая ритмика / Т. М. Власова, А. Н. Пфафенротт. – М. : Владос, 1996)

Звук	Движение тела
 <p data-bbox="300 818 394 842">а.....</p>	<p data-bbox="573 459 972 547">И. п. Вдох, разведение рук вверх в стороны при одновременном длительном произнесении: а.....</p> <p data-bbox="573 619 954 730">Движение характеризуется: по напряженности – ненапряженное; по интенсивности – слабое; по времени – длительное</p>
 <p data-bbox="300 1209 394 1232">о.....</p>	<p data-bbox="573 850 972 938">И. п. Вдох, разведение рук вверх в стороны давящим движением при одновременном произнесении: о.....</p> <p data-bbox="573 1010 931 1121">Движение характеризуется: по напряженности – напряженное; по интенсивности – слабое; по времени – длительное</p>

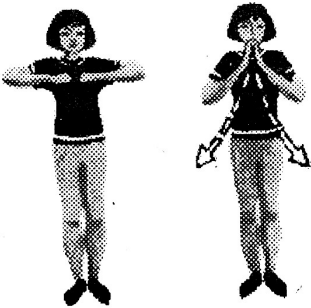
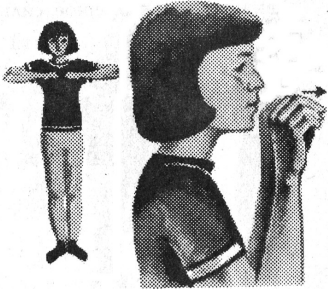

 <p style="text-align: center;">С.....</p>	<p>И. п. Поднять пальцы рук ко рту и тут же опустить их вниз плавным, слегка давящим движением, произнося при этом: с.....</p> <p>Движение характеризуется: по напряженности – слегка напряженное; по интенсивности – слабое; по времени – длительное</p>
 <p style="text-align: center;">Ф.....</p>	<p>И. п. Поднять ко рту руки, сжатые в кулаки, быстро и резко разжать кулаки, слегка вытянув при этом руки вперед, произнося при этом: ф.....</p> <p>Движение характеризуется: по напряженности – напряженное; по интенсивности – сильное; по времени – удлиненное</p>
 <p style="text-align: center;">Ш.....</p>	<p>И. п. Поднять руки вверх и плавно покачать ими вправо-влево, слегка наклоняя туловище соответственно движениям рук, произнося при этом: ш.....</p> <p>Движение характеризуется: по напряженности – слегка напряженное; по интенсивности – слабое; по времени – длительное</p>

Рис. 4. Примеры фонетических ритмических упражнений

Кроме фонетической ритмики на занятиях по МРЗ коррекция произношения проводится в ходе исполнительской деятельности детей, а именно: мелодекламации под музыку текстов песен. Мелодекламация развивает интонационно-ритмический аспект устной речи: темп, ритм, плавность, ударение, интонационную выразительность.

Фронтальные занятия. Предусмотренные учебным планом фронтальные занятия делятся по времени пополам: на развитие слуха и развитие произношения. Цель той части фронтальных занятий, которая отводится на развитие произношения – коррекция и автоматизация произносительных навыков. На эти занятия выносятся работа только с теми звуками, которые все учащиеся группы уже могут произносить, пусть даже приближенно. Кроме коррекции и автоматизации произношения звуков, важным направлением является работа над темпоритмической и интонационной сторонами речи (в ходе хорового произношения). В отличие от индивидуального фронтальное занятие предоставляет возможность закреплять навыки произношения слов, словосочетаний, фраз в условиях коллективного устного общения между учащимися класса, диалогов и некоторых видов совместной деятельности (драматизации, игр, обыгрывания ситуаций, предметно-практических работ).

Общеобразовательные уроки и внеклассные занятия. Данные организационные формы есть значимый компонент специально педагогически созданной непрерывной слухоречевой среды. И учителя-предметники, и воспитатели обязаны:

- контролировать и корректировать произношение учащихся;
- обеспечивать речевую плотность своих занятий (не допускать ситуаций, когда говорит, в основном, учитель, а ученики слушают и молча работают с учебником; создавать условия для максимального объема говорения для каждого ученика); проводить фонетическую зарядку в начале урока;
- активизировать устную коммуникацию детей, органично «встроенную» в содержание учебного (воспитательного) процесса.

Методы обучения произношению в школе для глухих

В процессе обучения произношению в школе для глухих используются концентрический метод «система сокращенных фонем» и аналитико-синтетический метод.

Концентрический метод «система сокращенных фонем» (авторы Ф. Ф. Рау и Н. Ф. Слезина) предполагает обучение фонемам в те-

чение трех лет в виде двух концентров: в подготовительном и 1-2 классах (см. табл. 25).

В подготовительном классе отрабатывается произношение 17 основных звуков (фонем). Критериями отбора фонем в число основных авторы метода использовали: доступность для артикуляции, четкое различение фонем между собой по артикуляции и частотность в русском языке. Остальные же звуки при чтении и говорении заменяются основными. Заменяемый звук в читаемом ребенком слове отмечается надстрочной черточкой. Замены в соответствии с системой сокращенных фонем называются *регламентированные*. Однако часто бывает, что ребенок заменяет еще не поставленный звук стихийно, нерегламентированно, своим приближенным звуком. Если приближенный звук не является грубым дефектом, то такие негрубые замены называются *допустимыми* и временно разрешаются [65; с. 98]. Если же замена содержит грубые дефекты, она считается *дефектной* и немедленно корректируется.

Пример регламентированной замены: слово **сапоги** читается как **сапоки**, или слово **дом** как **том**.

Пример нерегламентированной, но допустимой замены: замена звука **и** на звук **э**; замена **ш** щечным **ш**.

Пример дефектной замены: гнусавость, боковые артикуляции

В чем дидактический смысл концентрического метода? В-первых, при помощи этого метода решается проблема независимости пополнения словарного запаса от произносительных возможностей глухого ученика. В активную речь вводятся программные слова, которые ребенок дактилирует, пишет и приближенно устно проговаривает. Тем самым обеспечивается высокая речевая активность глухих учащихся. Во-вторых, метод дает и фонетические преимущества: весь первый год внимание педагога сосредотачивается на отработке основных фонем.

Возникают ли у глухого ученика, привыкшего к регламентированным заменам, психологические и артикуляционные трудности при переходе к адекватному произнесению ранее заменяемых фонем? Считается, что этот переход физиологически оправдан, так как основные и заменяемые фонемы родственны по артикуляции. Например, звук **т'** отличается от звука **т** только более высоким подъемом спинки языка; звук **д** отличается от звука **т** только наличием голоса [98; с. 548].

Система сокращенных фонем

Основные звуки	А	О	У	Э	И	П	Т	К	Ф	С	Ш	Х	В	Л	Р	М	Н
Заменяемые звуки					ы	п'	т'	к'		с'	щ	х'	в'	л'	р'	м'	н'
					й	б'	д	г		з	ж						
						б'	д'	г'		з'	ч						
										ц							

Второй метод, применяемый при обучению произношению – *аналитико-синтетический*. Суть его определяется методологическим подходом к языку как к целостной системе, в которой центральными единицами являются не изолированные фонетические элементы – звуки (фонемы), а слова и предложения. Согласно этому подходу процесс и постановки, и автоматизации конкретного звука организован так, что ребенок постоянно воспринимает и осваивает фонему как часть целого слова.

Условно этот процесс можно выразить схемой:

Предмет ⇒ слово ⇒ слог ⇒ звук ⇒ слог ⇒ слово ⇒
⇒ словосочетание ⇒ предложение

Например, на индивидуальном занятии по постановке звука **к** учитель предъявляет изображение конфеты, подставляет к нему табличку с письменным словом **конфета**. Вместе с учеником дактилирует слово и побуждает ребенка произнести слово устно. Поскольку звук **к** новый для ребенка, он его произносит приближенно или вообще не произносит, только дактилирует. Потом ребенок произносит как может слог **кон**. Сурдопедагог сообщает: «Будем говорить **к**». Ставится звук, как правило, механическим путем от звука **т**. Далее идет отработка произношения в слогах **ка**, **ко**, **кон**. И, наконец, слово **конфета** произносится ребенком самостоятельно и полностью. Далее – в словосочетании **Ем конфету**, в предложении – **Дай конфету** [52; с. 8].

Заканчивая характеристику системы обучения детей с недостатками слуха произношению, зададим животрепещущий вопрос: какова же результативность целенаправленного формирования устной речи на этапе школьного обучения глухих детей, не охваченных ранним вмешательством в период младенчества и раннего детства? К сожалению, мы не имеем данных о широкомасштабных контрольных работах по проверке внятности речи глухих и слабослышащих выпускников в отечественной сурдопедагогике и сурдопсихологии. За рубежом такие исследования проводились. Так, Г. Л. Зайцева сообщает об итогах контрольной проверки внятности речи у 2414 учащихся с недостатками слуха от 6 до 20 лет в США. Устная речь была признана внятной в 45,3% случаев; в том числе в группе глухих – в 24,7%. В Японии у детей, прошедших дошкольную подготовку, обучавшихся речи с применением компьютерных программ, специальных тренажеров, внятность речи не превышала 47% случаев [30; с. 53]. Новый обнадеживающий источник повышения уровня внятности речи современная сурдопедаго-

гика усматривает в программе раннего вмешательства в слуховое и речевое развитие глухих начиная с 4-6 месяцев, а также в совершенствовании ЗУА, кохлеарных и мозговых имплантантов.

§ 13. ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Воспитание слепого и глухого принципиально ничем не отличается от воспитания нормального ребенка.
Л. С. Выготский [19; с. 104]

§ 13.1. Теория компенсации как психологическая основа коррекционно-воспитательного процесса в школе для детей с нарушениями слуха

В основе организации современного коррекционно-образовательного процесса в специальной школе лежит понятие «компенсация». Специальное обучение и воспитание являются компенсирующе направленными.

Термин «компенсация» произошел от латинского *compensare* – возмещать, уравнивать. Компенсация – это замещение или перестройка нарушенных или недоразвитых функций. В процессе компенсации выделяют две составляющие: психофизиологическую и социально-психологическую.

Психофизиологическая компенсация связана с внутренней перестройкой и мобилизацией функциональных систем организма как биологической системы. Она предполагает *внутрисистемное* использование сохранных элементов пострадавшей функции (например, развитие остаточного слуха) или *межсистемную* мобилизацию, включение в работу других сохранных структур, которые начинают выполнять ранее им несвойственные функции (например, для глухого важным дистантным анализатором становятся вибрационные ощущения, функции которых в норме носят вспомогательный характер; для слепоглухих ведущими дистантными анализаторами становятся вибрационные ощущения, обоняние).

В теории компенсации в отношении психофизиологической составляющей долгое время разрабатывался биологизаторский подход – учение о «викариате ощущений» (И. А. Шаповал), согласно которому выпадение одного анализатора ведет автоматически к изошренности

работы сохранных анализаторов за счет перераспределения энергии, «энергетического фонда». Согласно этому учению глухой лучше, зорче, чем слышащие, видит, а скажем, слепой – соответственно лучше, тоньше зрячих слышит. Уже во второй половине XX века отечественными исследователями психического развития детей с анализаторными нарушениями, в том числе глухих (И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, Т. В. Розанова, В. И. Лубовский) вслед за Л. С. Выготским был экспериментально доказан и теоретически сформулирован тезис о том, что нарушение одного анализатора не приносит «выгоду» сохранным анализаторам (так, например, вибрационную чувствительность у глухих детей, тактильные ощущения у слепых надо целенаправленно развивать для того, чтобы эти анализаторные системы могли выполнять познавательную функцию).

Психологическая составляющая компенсации связана с социально-личностным уровнем развития, социальной адаптацией лица с отклонениями в развитии. Психологический уровень компенсации основан на работе защитных механизмов личности и копинг-стратегий поведения. Копинг – это деятельность лица по поддержанию баланса между требованиями среды и собственными ресурсами (И. А. Шаповал). Личностная компенсация осуществляется как единство биологического и социального, в котором социальное играет ведущую роль в активизации резервных сил организма и личности.

Значительный вклад в понимание процессов психологической компенсации внесла теория Альфреда Адлера, австрийского психиатра и психолога (1870-1937), к которой в целом положительно относился Л. С. Выготский.

В основе теории А. Адлера лежат идеи Ф. Ницше о стремлении человека к превосходству и преодолении болезненных симптомов. Человек изначально имеет так называемые базовые чувства. Первое – чувство общности с другими, с группой. Оно определяет *стиль жизни*. Второе базовое чувство – это комплекс неполноценности. Человек – самое биологически неприспособленное существо, поэтому у него изначально возникает «это вездесущее чувство неполноценности», которое усиливается при дефекте. Самоощущение неполноценности является стимулом, толчком *к развитию психики на основе преодоления комплекса неполноценности*, поэтому переживание малоценности – не только минус, но и плюс. Третье базовое свойство личности – вечное стремление человека к соревновательному превосходству, желание быть лучше, успешнее других. Оно обеспечивает *путь* к преодолению комплексов и проблем в развитии. Итак, чувство общности определяет

стиль жизни, а второе и третье – являются носителями энергии, необходимой для развития личности, ее мотиваторами.

Как указывал А. Адлер, «можно вывести основной психологический закон о диалектическом превращении органической неполноценности через субъективное чувство неполноценности в психические стремления к компенсации и сверхкомпенсации» [1; с. 22]. По А. Адлеру процесс развития ребенка с дефектом – это процесс, направленный на социальную адаптацию и компенсацию комплекса социальной неполноценности. В попытках преодолеть дефект человек строит жизненное целеполагание. Если эти цели реалистичны – личность развивается нормально, если нет – становится невротичной и асоциальной. Таким образом, процесс компенсации имеет континуум: один полюс – сверхкомпенсация, другой полюс – неудача компенсации, бегство в болезнь.

Повторим, что Л. С. Выготский, несмотря на весьма аксиоматичные представления А. Адлера о базовых качествах человека, считал возможным опереться на его теорию компенсации в организации компенсирующе направленного коррекционного процесса, поскольку идея компенсации, по его мнению, ценна тем, что «оценивает страдание не само по себе, а его преодоление; не смирение перед дефектом, а бунт против него; не слабость саму по себе, а заключенные в ней импульсы и источники силы» [18; с. 42].

А. Адлер на основании различных сочетаний базовых качеств лица с отклонениями в развитии, выделил четыре вида компенсации: полная, неполная, сверхкомпенсация, мнимая. Охарактеризуем их на примере развития лица с нарушением слуха.

Полная компенсация происходит тогда, когда у личности развито чувство общности; дефект слуха осознается как своя индивидуальность; стремление к превосходству выражено в прагматическом виде – стремления к стандартам большинства, стремления преодолеть ограничения через позитивный стиль жизни, не более. Он не стремится к превосходству, его достижение – быть не хуже большинства. Глухой овладевает вербальными средствами коммуникации, чтобы включиться в разнообразную и социально полезную деятельность. Одновременно такой глухой гармонично идентифицирует себя с сурдостатусом, интегрируется в соответствии и адекватно ситуации либо в общество слышащих, либо в субкультуру глухих. Он самостоятельно обеспечивает себя на основе профессиональной деятельности, строит семью, водит машину, занимается спортом и т.д. О многочисленных житейских и поучительных биографиях глухих, ведущих самостоятельный и незави-

симый образ жизни, можно узнать из материалов российского журнала для глухих «В едином строю». Вот как описывается в этом журнале стиль жизни глухого водителя автобуса из Финляндии: «В 23 года Паули вместе с группой инвалидов по слуху добывается разрешения в порядке исключения посещать курсы обучения на водителей автобусов... И вот уже четвертый год Паули возит пассажиров в различные города своей страны... за рубеж... – А как ты общаешься со своими пассажирами? – спрашивали мы его. – Ну проблем! По губам, по карте, письменно. У меня есть специальный значок о том, что я не слышу...» [из журнала «В едином строю». – 2001. – № 11].

Неполная компенсация происходит чаще всего в случае неразвитого (невоспитанного) чувства общности ни с сурдокультурой, ни со слышащим большинством, а осознание дефекта слуха приобретает характер комплекса неполноценности; стиль жизни отличается депрессивными тенденциями, коммуникативной тревожностью, напряженно-

Знаменитые глухие

Екатерина. Потеряла слух в 8 лет. Правнучка царя Ивана, соправителя Петра I по линии Милославских. XVIII век. Жила в заточении в Холмогорах вместе со своим братом императором Иоанном Антоновичем. Умела неплохо читать и писать.

Пьер де Ронсар (1524-1585). Оглух в 26 лет. Знаменитый французский поэт Возрождения.

Франсиско де Гойя (1746-1828). Оглух после 48 лет. Знаменитый испанский живописец и гравер.

стью, неуверенностью в себе, несмотря на то, что при этом глухой человек имеет профессию, обеспечивая самостоятельно свою жизнедеятельность, ведет нормативный образ жизни. Примерно так описывают глухого, неполно скомпенсированного в этой жизни, неслышащие ученые-исследователи В. З. Базоев и В. А. Паленный: «Глухой одинок в толпе, он находится за барьером тишины и наблюдает за окружающим, как сквозь стекло... Со слышащими... меня

часто охватывает страх: а вдруг тебя не поймут... Знакомиться с новыми людьми не могу, испытываю комплекс, теряюсь при вопросе: а почему говоришь с акцентом?» [8; с. 504].

Сверхкомпенсация: этот тип компенсации избирает глухой с развитым чувством общности и выраженным стремлением к превосходству, к высоким планкам, не уступающим планкам успеха слышащего большинства; несмотря на дефект слуха, он желает самореализоваться и находит выход в творческой деятельности. История знает немало неслышащих людей, избравших данный стиль жизни. Это композитор Л. Бетховен, художник Ф. Гойя, скульптор В. И. Мухина, актер

А. А. Остужев, ученый К. Э. Циолковский, астроном Дж. Гудрайк, кандидат педагогических наук И. Цукерман, доктор исторических наук М. Диманис, кандидат технических наук Д. Сметанин и др.

В своем знаменитом свидетельстве К. Э. Циолковский раскрыл психологическое содержание явления сверхкомпенсации: «Глухота была моим погоняем, кнутом, который гнал меня всю жизнь. Она отдаляла меня от людей, от шаблонного счастья, заставила меня сосредоточиться, отдаться навеянным наукой мыслям. Без нее я никогда бы не сделал и не закончил столько работ» [Цит. по: Жизнь глухих. – 1967. – № 1. – С. 11.].

Мнимая компенсация. Это бегство в болезнь, которое воплощено в двух формах. Первая – особая ипохондрическая реакция типа *аномии*. (смирение перед особо тяжелой болезнью, глубоким дефектом; потеря перспективы; отгороженность или равнодушие). Вторая форма мнимой компенсации – стремление и умение найти социальную выгоду от дефекта. Психологической базой мнимой компенсации является неразвитое чувство общности с миром, эгоизм; острое или сосредоточенное переживание дефекта в сочетании с отсутствием стремления к успеху и/или к превосходству. Примером могут служить взрослые неработающие глухие, живущие на пенсию или в семье, на иждивении родителей, родственников.

Если говорить о психологическом содержании цели воспитания в школе для глухих и слабослышащих, то ориентиром в постановке этой цели может плодотворно служить описанная выше теория компенсации: *педагогический коллектив должен подготовить выпускника к самостоятельной жизнедеятельности на уровне полной компенсации и сверхкомпенсации и предупредить формирование личности неслышащего по типу неполной и мнимой компенсации.*

Вопросы и задания

1. Раскройте на психофизиологическом и социально-психологическом уровне понятие «компенсация».
2. Каковы психологические механизмы полной компенсации? Приведите примеры данной модели поведения из жизни лиц с отклонениями в развитии.
3. Каковы психологические механизмы сверхкомпенсации? Приведите примеры данной модели поведения из жизни лиц с отклонениями в развитии.
4. Исходя из теории компенсации сформулируйте психологические цели воспитания детей с нарушениями слуха.

5. На педагогической практике в специальном (коррекционном) образовательном учреждении, используя метод наблюдения, выявите детей, копинг-стратегия поведения которых соответствует таким типам компенсации, как неполная компенсация, мнимая компенсация, сверхкомпенсация, полная компенсация.

§ 13.2. Современные цель, задачи и принципы воспитания учащихся с нарушениями слуха

Воспитание – в *широком* смысле – целенаправленный процесс формирования личности в рамках организованной воспитательной системы, выступающей как совокупность влияний, взаимоотношений, взаимодействий людей в разных сферах жизни (в семье, в системе образования, в различных социальных группах, объединениях). В *узкопедагогическом* значении воспитание – это специальная деятельность, направленная на формирование определенных качеств человека, осуществляемая во взаимодействии педагогов и воспитанников в рамках воспитательной системы [68; с. 66].

Цель воспитания учащихся с нарушениями слуха

Было бы методологически неверно формулировать какую-то особую, специфическую цель воспитания неслышащего учащегося, отличную от цели воспитания, реализуемой в массовой школе. Готовя выпускника в ходе 11-12-летнего цензового образовательно-воспитательного процесса к самостоятельной жизни в обществе, и цель воспитания должны ставиться в коррелирующем единстве с целью, принятой в массовой школе современного общества. Таким образом, *цель* воспитания учащегося с нарушением слуха в школе 1 и 2 вида – всестороннее гармоничное развитие личности ребенка на основе создания условий для реализации его сущностных сил и способностей, для актуализации движущих сил саморазвития личности.

Чтобы выполнить поставленную цель, придти к ней, сурдопедагогам необходимо решить ряд задач. В этом ряду стоят задачи общепедагогические и специфические, учитывающие объективные особенности депривационного личностного развития учащегося с нарушением слуха.

Общепедагогические задачи воспитания:

- диагностический мониторинг и прогноз характера и уровня развития личности неслышащего воспитанника и ученического коллектива;

- организация присвоения (интериоризации) учащимися предметно-знаковой среды, социально-культурного опыта данного общества

(нравственного, эстетического, экологического, правового, информационного, физического, коммуникативного, трудового, валеологического и т.д.);

- организация усвоения социальных правил поведения;
- мировоззренческая подготовка;
- воспитание гражданской, патриотической, и вместе с тем толерантной позиции;
- формирование адекватной самооценки, развитие способности к саморефлексии и самоорганизации;
- формирование опыта творческой деятельности и творческой индивидуальности;
- профориентация, помощь в профессиональном и жизненном самоопределении.

Специфические задачи воспитания.

- *Целенаправленная социализация, в том числе социально-быто-вая ориентировка неслышащих учащихся.* Глухие учащиеся развиваются в условиях социальной депривации, корни которой кроются, с одной стороны, в структуре дефекта, с другой – в интернатных условиях жизнедеятельности. По Л. С. Выготскому – «глухонемота – недостаток социальный по преимуществу» [19; с. 119]. Испытывая недостаточную коммуникативно-словесную состоятельность и отсюда серьезный дискомфорт в социальных контактах со слышащими, глухие дети, подростки, юноши сознательно сводят их до депривационного минимума и общаются по преимуществу с себе подобными, тем самым выключая себя из общественных связей. Ситуация «выпадения серьезнейших социальных функций» усугубляется тем, что большинство глухих воспитанников живут в интернатах (особенно областных) весь учебный год, а «приходящие» воспитанники, оставаясь на продлёнке, также большую часть жизни проводят в школьных стенах, которые отгораживают юных граждан от бурного внешнего мира. Как уже говорилось выше, американские исследования уровня социализированности выпускников школ для глухих показали, что по шкале социальной зрелости их отрыв от нормы составляет в 19 лет 24% (см. § 6.4.). Необходимы специальные усилия, воспитательные мероприятия, коррекционные курсы (типа «Социально-бытовой ориентировки»), чтобы сократить разрыв между уровнем социализированности у выпускников в норме и со слуховой патологией.

- *Интеграция неслышащих учащихся в мир слышащего большинства в сочетании с интериоризацией ценностей сурдокультуры.* Является технологическим продолжением предыдущей задачи. Погру-

жение в ткань естественных контактов со слышащим миром есть эффективнейший путь адаптации глухих к этому миру. Однако, сами глухие учащиеся в подавляющем большинстве своем инициативно не ищут и не поддерживают социальных контактов со слышащими сверстниками и взрослыми. Как будет показано в § 13.7., в кругу общения глухих учащихся слышащие сверстники составляют лишь 8% от общего числа партнеров по общению, взрослые слышащие вне семьи – 12%. Следовательно, долг сурдопедагогов по отношению к глухим учащимся, обучающимся в интернатах, – целенаправленно включать их в ситуацию общения со слышащими в процессе специально организуемых интегрированных мероприятий. Речь идет о новом взгляде на интеграцию как включающее действие (inclusion) в соответствии с Декларацией ЮНЕСКО (1994) о мерах в социальной политике, ориентированной на «включающее образование» [94; с. 358].

Столь же важным путём социализации глухих учащихся является их активное приобщение к культурному и историческому потенциалу сурдокультуры. На сегодня устойчиво признано сурдопедагогами-исследователями, родителями глухих детей, Всемирной федерацией глухих, Всероссийским обществом глухих, что сурдошкола должна принять вызов времени и наконец-то отойти от принудительной ассимиляции глухих воспитанников к миру слышащих; предоставить выпускнику возможность, а это также значит сформировать функциональную готовность (социально-психологическую и языковую) к сознательному и самостоятельному выбору своего статуса в этом мире: с кем я? с миром слышащих? с миром глухих? или с теми и другими по ситуации? Продуктивная гармоничная социальная самоидентификация в данном случае возможна только при условии, что учащийся будет хорошо знаком с сурдокультурой и будет столь же ценностно относиться к ней и к сурдостатусу, сколь к культуре и миру слышащих. Задача решается путем организации совместных с ВОГ мероприятий, кружков или курса «История и культура глухих», кружков жестового пения, театра мимики и жеста, участия в сурдолимпиадах и т.д.

- *Формирование личности неслышащего на уровне полной психологической компенсации и сверхкомпенсации*; предупреждение формирования личности по типу неполной и мнимой компенсации. Обоснование постановки данной задачи раскрыто выше, в § 13.1.

Принципы воспитания

Принцип воспитания – основополагающее требование к воспитанию, это ведущая идея, определяющая действие педагога, предписы-

вающая, рекомендуемая следовать некоторым правилам, условиям и т.д. Принципы связывают теорию с практикой. Так как принципы – самостоятельная методологическая категория, их система создает основу конкретной педагогической концепции воспитания, принятой в обществе [68; с. 90-91].

В отечественной школе и педагогике в настоящее время происходит переход от авторитарной к новой концепции воспитания: к гуманистическому, лично направленному воспитанию. Гуманистическая традиция в педагогике корнями уходит в истоки общечеловеческой культуры: о том, что «мера всех вещей – человек» говорили еще Протагор, Аристотель, Сократ, Сенека, Т. Мор, Ф. Рабле, Г. Х. Честертон. Эту концепцию собственно в педагогике за рубежом основали Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, Дж. Дьюи, В. Лай, М. Монтессори, Р. Штайнер, К. Роджерс и др. Предпосылки гуманистической педагогики заложили в России К. Д. Ушинский, К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий, П. Ф. Каптерев, В. А. Сухомлинский, Ш. Амонашвили, представители педагогики сотрудничества.

На новый поворот нацеливают и документы ООН: Декларация о правах человека – 1948 г., Конвенция о правах ребенка (статья 23, посвященная правам детей с ограниченными возможностями) – 1989 г., Декларация о правах инвалидов – 1975 г. Наша страна присоединилась к международным правовым тенденциям постановлением правительства РФ от 1993 г. «О реализации Конвенции ООН о правах ребенка и Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей в 90-ые годы».

Сурдопедагогика – одна из первых отраслей специального образования, которая живо откликнулась на появившиеся в 1990-е годы новые парадигмы общественного сознания: гуманистическую и демократическую. Именно в эти годы появилась и укрепилась социокультурная концепция глухоты, ориентированная на ценностное отношение к своеобразию потребностей глухих, инициировавшая право сурдоменьшинства на собственный язык и собственную культуру. Именно в эти годы методологически и методически оформляется новое направление в воспитании глухих – целенаправленная социализация и углубленная социально-бытовая ориентировка будущего члена общества. Появились альтернативные подходы к обучению языку, где центр тяжести сместился в сторону интересов личности, природосообразности применяемых педагогических воздействий (билингвизм), более точного соответствия возрастным особенностям и возможностям глухого ребенка (ранняя педагогическая помощь). Проявляя сдержанный оптимизм, отметим, что

и в области воспитательного процесса намечаются новые тенденции, суть которых – обновление традиционных форм воспитательной работы, появление новых технологий и моделей воспитания, о которых мы будем говорить ниже.

Современный воспитательный процесс в школе для глухих и слабослышащих реализуется на основе комплекса воспитательных принципов, в ряду которых большинство составляют общепедагогические принципы и определенную часть составляют специфические принципы.

Общепедагогические принципы.

Выделяют три группы общепедагогических принципов:

- *содержательно-целевые* или *ценностно-содержательные* определяют требования к целям и содержанию воспитания, общие подходы к нему:

- гуманистическая направленность на развитие личности;
- направленность на освоение культуры и ценностей общества;
- направленность на освоение норм поведения;
- связь с жизнью и трудом.

- *собственно педагогические* или *методические, технологические* постулаты педагогического взаимодействия:

- воспитание в деятельности;
- опора на активность личности;
- воспитание в коллективе и через коллектив;
- сочетание педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью воспитуемых;
- уважение в сочетании с требовательностью;
- опора на положительные качества.

- *социопсихологические* определяют требования к условиям воспитания:

- учёт возрастных и индивидуальных особенностей;
- единство требований семьи, школы и общественности.

Специфические принципы воспитания.

К специфическим принципам воспитания относятся: коррекционная направленность процесса воспитания; принцип активизации речевого общения. Не трудно заметить, что они перекликаются с соответствующими принципами обучения в школе для детей с недостатками слуха, что свидетельствует о единстве и взаимодействии двух процессов – обучения и воспитания.

Принцип коррекционной направленности процесса воспитания предполагает учет, преодоление или снижение личностных последствий глухоты и интернатных условий жизнедеятельности в процессе организации воспитательных мероприятий, организации жизнедеятельности детей, в процессе неформального общения. Обозначим возможные пути реализации данного принципа.

- Мониторинг индивидуальных особенностей развития личности, систематическое заполнение карты изучения ученика; выявление на основе социально-психологической диагностики актуальных проблем и отклонений в личностном развитии и на основе этого – постановка индивидуальных корректирующих задач воспитания.

- Любое воспитательное мероприятие должно быть ориентировано на решение не только сугубо воспитательных, но и коррекционных задач. Например, при организации выставки «Национальные традиции моего города» ставится собственно воспитательная цель: привитие патриотического отношения и любви к малой Родине. Учитывая трудности становления сложных и абстрактных нравственных понятий у глухого, воспитатель ставит коррекционную задачу: целенаправленно формировать понятия «патриотизм», «интернационализм» в процессе совместного с детьми приготовления и анализа поделок, фото, рисунков данной выставки, демонстрации выставочных продуктов учащимися школы.

- Проведение силами воспитателей специальных коррекционно-ориентированных занятий по развитию памяти, внимания, мышления, речевому развитию.

- В целях преодоления социальной депривации школа устраивает интегрированные мероприятия: участие в гражданских, культурных, экологических, волонтерских и т.п. акциях района, города, области.

- В процессе неформального общения, учитывая трудности глухих в понимании социально-нравственного смысла событий, ситуаций, поступков, высоких и тонких эмоций и чувств, должна быть заметно увеличена нравоучительная составляющая воспитательных воздействий: воспитатель более подробно и прописанно, чем в массовой школе, комментирует происходящее, объясняет, дает советы.

- В целях предупреждения комплекса неполноценности у детей целенаправленно формируются оптимизм, положительные жизненные перспективы. Особое значение этому направлению коррекционного воспитания придавал Л. С. Выготский, который обвинял специальную педагогику в том, что «мы останавливаемся на золотниках болезни и не замечаем пудов здоровья» [19; с. 86].

- В целях предупреждения недостатков в межличностных отношениях (стихийно возникающих в коллективе глухих по причине недостаточного развития их социального интеллекта, неадекватности само и взаимооценок и т.д.) воспитатели и психологи обязаны систематически проводить социометрические замеры коллективной жизни детей, руководить системой взаимоотношений, проводить личные тренинги и т.п.

- Практикам хорошо известно, что в условиях интернатного существования глухие отличаются пассивностью, неинициативностью, слабой достижительностью. В целях преодоления этого состояния в воспитательном процессе должна быть с особой силой представлена фасилитирующая составляющая. Фасилитация – стимулирующая поддержка воспитанника, специальная мотивация к действию.

- Монотонная, однообразная среда интерната в сочетании со слабым развитием у глухих психического процесса воображения не создает условий для стихийного развития творческой индивидуальности, значимо важной для жизненного успеха будущего члена общества. Необходимы специальные технологии формирования творческой индивидуальности (в кружках, работе с книгой, в семье, в театральной и изодей-

тельности и т.д.)

Принцип активизации речевого общения во внеурочное время регулирует речевое поведение воспитанников и воспитателей в процессе общения и взаимодействия. Его реализация идет по следующим направлениям.

- Целенаправленное продолжение слухоречевого режима, организуемого ранее в процессе обучения, на уроках: воспитатели должны общаться в устно-дактильной форме, воспитанники побуждаются к слухозрительному восприятию речи и говорению. В отличие от урочного пространства в интернате разрешено и тем, и другим пользоваться жестовой речью, но в крайнем случае: если сложная ситуация не «разрешается» словесно. Эта неизбежная реальность: жест – наиболее комфортная

Знаменитые слепоглухие

Елена Келлер (1880-1968). Слепела и оглохла от менингита в 1,5 г. Доктор философии. Автор многих религиозно-философских работ. Национальная героиня Америки.

Ольга Ивановна Скороходова (1914-1982). Слепела и оглохла в 5 лет. Кандидат наук. Научный сотрудник Института дефектологии. Автор знаменитой книги «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир» 1954 г.

Наши современники

Окончили Московский государственный университет:

Александр Васильевич Суворов – ныне доктор психологических наук;

Сергей Алексеевич Сироткин;

Наталья Корнеева;

Юрий Лернер.

форма общения для неслышащих. По сути дела это официально признанная «полиглоссия», тотальная коммуникация, обслуживающая неформальное общение. Разрешение жестового общения – психологически целительная позиция: нельзя лишать глухого природосообразного языка, нельзя превращать школу в инквизицию, о которой говорят выпускники оральных школ.

- Несмотря на разрешенную в исключительных случаях полиглоссию, принцип речевого императива требует от воспитателя обязательного побуждения воспитанника к использованию словесной речи: развития умения отвечать на вопросы, понимать инструкции, самим формулировать вопрос, просьбу, выразить мысль и т.д. Воспитательный процесс – это непрерывная цепь естественных и жизненно значимых коммуникативных ситуаций, истинно плодородная почва для совершенствования и закрепления речевых умений. Как подчеркивал Л. С. Выготский, «научиться речи вне общественной жизни так же нельзя, как нельзя, стоя на берегу, научиться плавать» [19; с. 165].

- Воспитатель корректирует произношение воспитанника, следит за правильностью грамматического оформления речи. Для этого он должен быть осведомлен о программных требованиях к произношению.

Вопросы и задания

1. Согласны ли Вы с утверждением, что цель воспитания в школе для детей с нарушениями слуха не должна отличаться от цели воспитания детей в массовой школе? Свой ответ аргументируйте.

2. Покажите на примере урока по общеобразовательному предмету (на Ваш выбор), как сурдопедагог реализует общепедагогические задачи воспитания глухих учащихся.

3. Приведите конкретные примеры реализации в условиях школы-интерната 1 или 2 вида одного из общепедагогических принципов воспитания: ценностно-содержательного, собственно педагогического, социо-психологического.

4. Раскройте содержание специфических принципов воспитания детей с недостатками слуха.

5. Покажите на примере, каким образом специфические принципы воспитания регулируют и организуют деятельность воспитателя?

§ 13.3. Методы воспитания

Методы воспитания – способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников, направленной на решение задач воспитания [68; с. 128]. Из такого определения, принятого в современной общей педагогике, следует гуманистическое понимание процесса вос-

питания, в котором действуют субъект-субъектные отношения воспитателя и воспитанника, особенно отчетливо проявляющиеся именно в процессе неформальной воспитательной работы. К стратегиям педагогически организованных межличностных взаимодействий Е. В. Коротаяева относит сотрудничество, компромиссное взаимодействие, пассивное принятие, одностороннее противодействие, одностороннее воздействие, противоборство [46; с. 94]. Пользуясь всей полифонией современных методов воспитания и стратегий взаимодействия, квалифицированный воспитатель должен стремиться к восхождению на уровень сотрудничества с воспитанником.

В современной общей педагогике принята классификация методов воспитания, предложенная Ю. К. Бабанским. В ее основу положен критерий направленности на определенную сферу личности. Представим классификатор методов воспитания в таблице 26.

Таблица 26

Классификация методов воспитания

Направленность на сферу личности	Способ воздействия	Состав методов
Методы формирования сознания: знаний, ценностей, взглядов, убеждений	Информирование и интeриоризация словесной информации	<i>Словесные методы:</i> рассказ, лекция, объяснение, беседа, дискуссия, диспут
	Предъявление и обсуждение образца (нравственного, эстетического, поведенческого и т.п.) с опорой на свойство личности к подражанию	<i>Пример:</i> непосредственно личный воспитателя или сверстника, литературно-художественный, опосредованный СМИ (популярное лицо); знаковая фигура спорта, музыки, культуры
	Суггестия. Воздействие на личность с помощью эмоционально-иррациональных приемов	<i>Внушение:</i> воздействие при помощи слова на фоне совместных переживаний, организуемых с помощью музыки, визуальной среды, художественных образов
	Арттерапия – последовательное изменение аффективного состояния от отрицательного к положительному через творческую деятельность	Рисуночная терапия, библиотерапия, драматерапия, музыкотерапия

Методы организации деятельности и формирования опыта поведения	Организация лично-развивающей деятельности	Педагогическое требование, общественное мнение (групповое требование), воспитывающие ситуации в процессе организованных видов деятельности; игра.
	Превращение повторяющихся действий в привычные формы поведения	Упражнение, приучение
	Направленное изменение и формирование психологических феноменов и стратегий поведения личности и группы	Тренинги
Методы стимулирования поведения и деятельности	Побуждение или торможение поступка, отношения, взгляда на основе вызывания переживания и самооценки	Поощрение, наказание
	Мониторинг качеств и состояний личности (психолого-социально-педагогическая диагностика: исходная, текущая, итоговая)	Наблюдение, опросные методы, тестирование, проективные методы, изучение продуктов деятельности

Кратко напомним суть современных методов воспитания.

Беседа – вопросно-ответный метод, предполагающий обсуждение проблем бытия, культуры, текущих вопросов жизнедеятельности на основе интеллектуальной и эмоциональной активности воспитанников.

Дискуссия – совместное обсуждение какой-либо проблемы, помогающее выработать общее решение.

Диспут – столкновение мнений, результатом которого должно быть не обязательное общее решение, а самостоятельное размышление и выбор.

Лекция – монологическое систематизированное изложение социально-культурной проблемы, темы.

Рассказ – монологическое изложение информации по различной тематике, включающее выраженный художественно-эмоциональный компонент.

Объяснение – в воспитательной практике это нравоучение, разъясняющий комментарий к требованию общества, правилу поведения, нравственному смыслу ситуации.

Пример –

- непосредственный: демонстрация образца поведения педагога, старшего, сверстника, родителей;

- опосредованный: в виде самостоятельного восприятия или совместно с воспитателем обсуждения личностных образцов, физически отчужденных от собственного опыта учащегося: литературно-художественных персонажей, опосредованных СМИ популярных лиц, знаковых фигур спорта, музыки, культуры.

Внушение – суггестивное воздействие на личность при условии доверия к педагогу с помощью эмоциональных и иррациональных приемов. Используется словесное внушение на фоне создания совместных направленных переживаний с помощью музыки, визуальной среды, художественных образов.

Арттерапия – освобождение от аффективного напряжения через символическую творческую деятельность как форму выражения внутренних переживаний: через рисование («Мои страхи»), через работу с цветом, красками, психодраму. Показано для детей с трудностями эмоционального развития, негативной искаженной самооценкой.

Педагогическое требование – предъявление прямого (приказание, указания, инструкция) и косвенного (просьба, совет, намек) требования, ясная постановка задачи по выполнению определенных норм поведения, деятельности.

Общественное мнение – выражение группового требования к личности.

Игра – важнейший для младшего возраста способ овладения социальными ролями, социальными нормами, правилами поведения, приобретения опыта общения и сотрудничества.

Воспитывающие ситуации – специально организуемые педагогами условия воспитания социально значимых качеств личности: участие в акциях милосердия, экологических, гражданских, трудовых, общественно значимых делах, коллективном деле, шефства и помощи товарищу и т.д. Результатом систематически и правильно организуемых воспитательных ситуаций должны стать убеждение и поступок.

Упражнение – многократное повторение и совершенствование способов действий как устойчивой основы поведения. Речь идет о культуре поведения, самоорганизации, санитарно-гигиенических навыках.

Результатом упражнения является привычка – автоматизированное действие, которое стало потребностью.

Приучение – прием упражнения, предполагающий показ образца поведения, его сопряженное а затем самостоятельное выполнение и закрепление под контролем педагога.

Тренинг – психологическая техника «преднамеренного изменения» психологических феноменов и стратегий поведения личности, группы, организации. Виды тренингов: тренинг сензитивности, предполагающий развитие социальной перцепции; тренинг креативности, ориентированный на формирование беглости, гибкости мышления, способности к разрешению проблемных социальных задач и ситуаций; тренинг общения, формирующий коммуникативную компетентность. В тренингах используются в основном психологические методы: ролевые игры, психодрама, техники релаксации, психогимнастические упражнения.

Поощрение – выражение положительной оценки, моральная санкция, подкрепляющая деятельность и поведение ребенка. Признание заслуг вызывает положительные эмоции, уверенность в себе. Формы поощрения: похвала, благодарность, награждение.

Наказание – выражение отрицательной оценки действий и поступков. Проблема применения наказания как метода воспитания является остро дискуссионной. Есть педагоги, которые принципиально отрицают его, другие – допускают в известных моральных границах. Формами наказания, не унижающими личность, являются: словесное порицание, разбор поступка, выговор, ограничение действий, отмена привилегий.

Методы педагогической диагностики

Наблюдение – процесс целенаправленного восприятия действительности, поведения и состояния личности воспитанника (включенное, открытое, непосредственное/опосредованное, программированное, поисковое), экспертные оценки, психолого-педагогический консилиум, самонаблюдение.

Опросные методы – способ проникновения в личность на основе диалога с ней (беседа, интервью, анкета, личностные опросники).

Тестирование – стандартизированные, краткие и ограниченные во времени задания, предназначенные для установления количественных и качественных различий между людьми (тесты достижений, интеллекта, креативности, способностей, личностные, психофизиологические).

Проективные методы – проникновение в личность путем особого психологического механизма проекции, заключающейся в символическом переносе содержания внутреннего мира во внешний мир в процессе продуктивной деятельности (ассоциативные, интерпретационные, экспрессивные методики).

Изучение продуктов деятельности воспитанников: сочинения, дневники, воспоминания, творческие работы, поделки и т.д.

Более развернутый анализ методов педагогической диагностики см. в книге Карпова, Г. А. Методы педагогической диагностики. [Текст] / Г. А. Карпова. – Екатеринбург, 2003.

Своеобразие применения общепедагогических методов воспитания в сурдопедагогике

Основное своеобразие применения общепедагогических методов воспитания в работе с глухими и слабослышащими определяется необходимостью учитывать и делать методы воспитания адекватными особенностям перцептивного, речевого, интеллектуального и личностного развития учащихся. С этих позиций можно сказать следующее.

- Приоритет в воспитательной работе с неслышащими отдается практическим и наглядным методам, не требующим развернутых и сложных речевых конструкций.

- Словесные методы – лекция, доклад, рассказ, объяснение применяются преимущественно в старших классах, поскольку рассчитаны на высокий уровень речевого развития.

- Педагогическое требование, инструкция, объяснение смысла сложной ситуации требуют, во-первых, особого речевого оформления – лаконичности, доступности используемого словарного фонда; во-вторых, обязательного контроля за правильностью понимания слов педагога.

- Учитывая трудности становления сложных нравственных представлений у глухих учащихся, недопонимания наблюдаемых ситуаций, явлений, коллизий, конфликтов, требуется более подробное, более частое и более простое, чем в массовой школе, комментирование наблюдаемых социальных смыслов.

- Учитывая длительное преобладание наглядных форм мышления над словесно-логическими (особенно в начальных и средних классах), особое значение при применении метода упражнения отводится показу образца действий. Показ предваряется целевой установкой, последующее выполнение организуется пооперационно.

- Визуальное восприятие глухими школьниками образцов поведения, поступка детализованно, но слабокатегориально, поэтому при анализе образца требуются частые повторы объяснения его сути, большее, чем в массовой школе, количество нравочений.

- Предупреждая характерную для воспитанников интерната пассивность, инициативность, воспитатель при вовлечении учащегося в воспитывающую ситуацию не должен ограничиться поручением, инструкцией. Необходима пошаговая организация действий, стимуляция и поддерживающий контроль – все то, что называется целенаправленной фасилитацией деятельности воспитанника.

- В непосредственном неформальном общении и взаимодействии с глухими воспитанниками колоссальную нагрузку несут параязыковые средства: мимика, выражение лица, поза, которые доносят до ребенка эмоции одобрения, расположения, осуждения; параязык выполняет сигнальные функции привлечения внимания, смыслового акцентирования и этим языком воспитатель должен владеть виртуозно.

Не лишним будет напомнить результаты исследования американского антрополога Й. Томсона, который выявил объем использования форм общения слышащих людей в малых группах и парах. Согласно его данным, слова выполняют 7% коммуникативной нагрузки; тон голоса – 23%; выражение лица – 35%; жесты – 35% [цит. по 87; с. 72].

- Применяя метод примера, сурдопедагог особое внимание детей привлекает к биографиям знаменитых и успешных глухих, слепоглухих, устраивает встречи с «живыми» примерами в целях предупреждения комплекса неполноценности, формирования позитивных жизненных перспектив, а также в целях интеграции выпускников в сурдокультуру.

Вопросы и задания

1. Раскройте содержание критериев современной классификации общепедагогических методов воспитания.

2. Какую психологическую нагрузку несут в себе методы артпедагогики?

3. Охарактеризуйте способы коммуникации и параметры среды, доступные глухому воспитаннику в процессе применения метода внушения.

4. Раскройте смысл понятия «воспитывающая ситуация». Приведите примеры воспитывающей ситуации в процессе организации жизнедеятельности глухих детей в интернате.

5. Опираясь на свой опыт воспитательной практики в специальном (коррекционном) образовательном учреждении приведите примеры нравственного упражнения, приучения.

§ 13.4. Формы организации воспитательной работы

Область воспитательных дел – важнейший канал всестороннего развития личности неслышащих учащихся, именно через них сурдошкола имеет шанс обеспечить социальное воспитание, расширить взаимодействие своих воспитанников с окружающим миром. Нельзя говорить о том, что глухих воспитывают качественно по-особому, еще Л. С. Выготский подчеркивал, что воспитание глухого и слепого ничем не отличается от воспитания нормального ребенка. Вот почему в школе 1 и 2 вида есть специфические методы и формы обучения, но методы и формы воспитательной работы применяются те же, что и в массовой школе.

По разным основаниям выделяют несколько классификаций форм работы с детьми, которые покажем в таблице 27.

Таблица 27

Классификации форм воспитательной работы

Основание	Тип формы	Состав форм
Количество участников	Индивидуальная	Беседа, консультация.
	Групповая (временная группа, класс)	Кружок, клуб, экскурсия, поход, собрание, сбор, лекция, встреча, субботник, КВН, КТД и т.п.
	Массовая (несколько классов, школа, район, страна)	Праздники, недели, конференции, шествия, слеты, месячники, акции, сбор, линейка, встреча, субботник, олимпиада и т.п.
Основной вид деятельности	Познавательная	Внеклассное чтение, экскурсия, предметные кружки, олимпиады, недели, бюллетени и стенды, конкурсы и клубы знатоков и т.п.
	Общественно-полезная трудовая	Бытовой труд, самообслуживание, дежурство, трудовой, экологический десант, субботники, ремонтные работы, озеленение, шефство над памятниками и т.п.
	Эстетическая	Прогулки и экскурсии, выставки, походы в кино, театры, музеи, творческие кружки, литературные клубы, школьный спектакль, оформительская работа в школе и т.п.
	Физкультурно-оздоровительная	Спортивные кружки, соревнования, игры, состязания, утренняя зарядка, походы, спортивные праздники.
	Ценностно-ориентационная	Традиции школы, школьный музей, шествие над старыми, младшими, гуманитарные, патриотические, экологические акции, участие в общественных движениях.

Средство воздействия	Словесно-логическое (обмен информацией)	Беседа, дискуссия, диспут, собрание, лекция, конференция, внеклассное чтение и т.п.
	Образно-художественное	Концерт, спектакль, праздник, конкурс «Мисс школа», походы в музеи, театры, кино, выставки и т.п.
	Деятельностное	Разные виды общественно полезного труда, акций, десантов и т.д.
	Досугово-игровое	Конкурсы, игры, совместный отдых, дискотеки, все виды развлечений.
	Психологическое	Тренинги, консультации, игры, включающие сеансы психогимнастики, арттерапия.

Примечание: как уже отмечалось выше, в педагогике возможен категориальный взаимопереход метода в форму и наоборот. Так, методы беседы, лекции, диспута, дискуссии, тренинга, игры могут стать самостоятельной формой организации воспитательной работы.

Своеобразие организации форм воспитательной работы в школе 1 и 2 вида

Своеобразие сурдопедагогической аранжировки форм воспитательной работы с неслышащими детьми сосредотачивается в основном в задачеполагании и в некоторых особенностях организации деятельности детей.

Задача воспитательного дела в школе для неслышащих всегда должна быть дихотомичной, т.е. включать основную – собственно воспитательную задачу и задачу коррекционно-развивающую.

Ведущая (основная) задача воспитательного дела соответствует основной деятельности, организуемой в его рамках. *Познавательное* дело нацелено на расширение кругозора, углубление предметных знаний, формирование материалистического мировоззрения. *Трудовое* дело направлено на воспитание ценностного отношения к труду, формирование трудовых качеств личности (трудолюбия, организованности, настойчивости). *Эстетические* дела ориентированы на воспитание способности к восприятию и пониманию прекрасного, эстетических знаний, вкусов, чувств, творческой способности. *Задача физкультурно-оздоровительных* дел состоит в укреплении здоровья, развитии физических качеств, ценностного отношения к здоровому образу жизни. *Ценностно-ориентационные* формы воспитательной работы призваны формировать нравственное сознание учащихся, их моральные качества, актив-

ную общественную позицию, формировать социализированность учащихся.

Специфическая коррекционно-развивающая задача предполагает учет структуры дефекта: профилактику и преодоление вторичных дефектов развития учащегося. В *познавательных* делах специфической задачей будет развитие словесно-логического мышления в целях преодоления диспропорций в мышлении (длительного преобладания наглядных форм мышления); в *трудовых* делах – развитие работоспособности, координации движений, мелкой моторики, часто отстающих у глухих, совершенствование качеств внимания (концентрации, переключаемости), технического и пространственного воображения; в *эстетических* делах – обогащение обедненной эмоциональной сферы, расширение ограниченного чувственно-эмоционального опыта, формирование слабозрительных у глухих процессов воображения и творческой мысли; развитие всей сенсорной сферы; *физкультурно-оздоровительные* мероприятия нацелены на восстанавливающее развитие нарушенных координации и равновесия, физических качеств, выносливости; *ценностно ориентационные* дела нацелены на ликвидацию последствий социально-коммуникативной депривации: на расширение ограниченного жизненного опыта, на повышение социализированности, на активизацию процесса самоидентификации во имя сознательного выбора своего социального статуса, на формирование особо сложных нравственных, правовых, экологических, идейно-политических понятий.

Специфика собственно организации деятельности детей во всех формах воспитательной работы предполагает следующее.

- Обеспечение в процессе воспитательного дела заданного в сурдошколе слухоречевого режима: воспитатель должен сделать ведущим средством общения слухозрительное восприятие речи и говорение, а также дактилологию; вместе с тем, в настоящее время в школе I вида принято возможным именно в неформальном общении применять жестовую речь как вспомогательное средство.

- Несколько иначе, чем в массовой школе, центрирована схема взаимодействия педагога и воспитанника: более широко используются и специально организуются диалогическое общение, диалогические отношения с целью формирования словесно-коммуникативной активности. Именно в этих условиях, как отмечает Е. Г. Речицкая, учащиеся с нарушениями слуха «поднимаются на уровень инициативного общения с окружающими, ... через язык перестраивается все их сознание», успе-

хи в языке «достаточно убедительно свидетельствуют о личностном развитии детей с недостатками слуха» [98; с. 146].

- Специфичны критерии дифференцированного и индивидуального подхода при организации взаимодействия детей. Кроме традиционного учета темперамента, коммуникабельности, социометрического статуса, лидерских устремлений и общего развития ребенка, воспитатель школы 1 и 2 вида должен при распределении деятельности и социальных ролей учитывать границы возможностей ребенка, определяемые дефектом слуха: состояние слуховой функции и способности к слухозрительному восприятию речи, уровень развития словесной речи, уровень интеллектуального развития (наличие сочетанного дефекта: ЗПР или умственной отсталости).

- В процессе организации воспитательных мероприятий обеспечивается усиленная предметно-знаковая и визуальная среда, чтобы создать для «людей зрения» эмпирическую ориентировочную основу действий.

Вопросы и задания

1. Покажите, как учитывается уровень речевого развития при выборе формы воспитания.

2. Познакомьтесь с планом воспитательной работы воспитателя интерната. Сформулируйте воспитательную и коррекционно-развивающую задачу конкретного воспитательного дела.

3. Каковы специфические критерии отбора детей в группы для участия в воспитательном мероприятии?

4. Покажите на примере конкретного воспитательного дела особенности организации его предметно-знаковой среды.

5. По *средству воздействия* форма воспитательной работы может быть полифункциональна. Проиллюстрируйте на примере такого воспитательного дела, как экскурсия, поход в музей, шефство над воинским памятником.

§ 13.5. Содержание воспитания учащихся с нарушениями слуха

Содержание воспитания – совокупность знаний, норм поведения, ценностей, идей и идеалов, элементов материальной и духовной культуры общества, которые подлежат усвоению, интериоризации, превращению в индивидуальный внутренний мир личности [68; с. 103]. Согласно Тезаурусу ЮНЕСКО МБП по образованию (1985) в мировой практике принято выделять как относительно самостоятельные направления воспитания: нравственное, эстетическое, трудовое, а также ва-

леологическое, экологическое, половое, антинаркотическое и ряд других направлений. Всего выделяется до 50 видов (направлений) воспитания.

Через содержание воспитательного взаимодействия особенно отчетливо реализуется субъект-субъектная сущность современной гуманистической концепции воспитания и образования, принятой в том числе и в сурдошколе. Через субъект-субъектные формы взаимодействия содержание воспитательного процесса выполняет личностно развивающую функцию. Для того чтобы данная функция полноценно реализовалась, личность неслышащего с его особыми лингвопсихическими возможностями, своеобразием запросов должна выступать как источник формирования компонентов содержания воспитательного процесса. По В. В. Серикову, «личность всегда выступает действующим лицом, соучастником, а то и инициатором любого процесса своего образования» [89; с. 45].

Личность неслышащего учащегося развивается по тем же психологическим закономерностям и возрастным этапам, что и личность слышащего. Вместе с тем, как объект воспитания она несет в себе черты определенного своеобразия, детерминированного объективными депривационными условиями развития, к которым, как уже указывалось выше, относятся: речевая, коммуникативная, информационно-культурная, эмоциональная, социальная депривации (см. § 6.).

В чем же заключается своеобразие личностного развития учащихся с нарушениями слуха? В соответствии с наблюдениями таких исследователей, как М. И. Никитина, М. Е. Хватцев, Н. Г. Морозова, Т. Г. Богданова, Т. В. Розанова, отметим следующее.

- Низкое герменевтическое качество социальной перцепции, заключающееся в слабом обобщении наблюдаемых социальных явлений, отношений между людьми, недостаточное проникновение в их глубинный смысл. Оно детерминировано не нарушением интеллекта, а последствиями глухоты: во-первых, явление наблюдаемо глухим одномерно, без и вне словесного, а значит смыслового наполнения (напомним: объективная продуктивность чтения с губ не превышает 30-40%); во вторых, из-за недостатка речевого развития явление не всегда кодируется словом, а значит слабо обобщается.

- Процесс нравственного становления неслышащих по своим этапам и закономерностям в целом не отличается от слышащих. Вместе с тем, он отмечен определенным своеобразием, которое:

- определяется собственно «социальным дефектом» и состоит в трудности и временном отставании формирования абстрактных и слож-

ных нравственных понятий типа «ответственность», «долг» и т.п.; в слабом словесном обобщении нравственных чувств, а, значит, их осознанности; в недопонимании нравственного смысла наблюдаемых социальных явлений;

- определяется интернатными условиями воспитания и состоит в низкой активности и самостоятельности; в огульном сознании, неопределенном характере жизненных ценностей и перспектив.

- Умственное развитие учащихся с нарушениями слуха по мере получения образования и формирования словесной речи вплотную приближается к норме. Однако в самом процессе умственного развития отмечаются замедленные темпы формирования научных понятий, их недостаточная системность, целостность; единичные и общие понятия отождествляются, теоретический уровень слабо подкрепляется эмпирическим; затруднено применение этих понятий на практике; несколько снижены познавательные интересы, они тесно связаны с внешним фактором – личностью учителя [99].

- В эмоционально-эстетическом развитии отмечается живая способность к эмоциональному отклику, естественная тяга к прекрасному во всех его видах. Однако отмечается, особенно в младшем возрасте, неполнота, поверхностность, рядоположенность эстетических впечатлений, эстетические знания и переживания обеднены, эстетические суждения схематичны, творческое воображение стереотипно. Относительно бедны и первоначально мало дифференцированы сложные эмоциональные чувства и состояния, а также их понимание.

Учитывая указанные трудности и ограничения личностного развития учащихся с нарушениями слуха, освоение содержания воспитания (т.е. совокупности социального опыта, духовной культуры, которые подлежат усвоению, интериоризации, превращению в индивидуальный внутренний мир личности) должно организовываться в сурдошколе в строго уровневом режиме.

Аналитико-когнитивный уровень предполагает целенаправленное, углубленное и постоянное изучение и обсуждение нравственных, политических, экологических, эстетических, правовых и т.д. понятий и представлений, совместный анализ их проекций в витagenном опыте самих учащихся. Далее, когнитивный опыт из своей духовной формы переводится в форму совместной деятельности педагога и воспитанника.

Практико-деятельностный уровень предполагает присвоение (интериоризацию во внутренний мир личности) социальных знаний и

требований через упражнение, личное применение, личное включение в соответствующие виды духовной практики общества.

Ценностно-ориентационный уровень предполагает трансформацию знания и приобретенного духовного опыта в отношении, т.е. в ценности и идеалы личности. Данный уровень является по природе своей результативным. Восхождения на данный уровень или хотя бы формирования готовности к этому восхождению школа может добиться только в результате кропотливой, систематической, не формальной, а подлинно активной воспитательной работы на протяжении всех 12 лет пребывания неслышащего воспитанника в образовательном учреждении.

Рассмотрим кратко содержательное наполнение видов воспитания, организуемых в сурдошколе.

Нравственное воспитание – одна из форм воспроизводства, наследования нравственности (морали), принятой в данном обществе [70]. *Компонентами* наследуемой нравственности являются: нравственные *чувства* (эмоциональное переживание одобрения/неодобрения социальных явлений); нравственные *понятия* и *представления* (понимание и принятие нравственных категорий, выражающих отношение к другим и обществу: добра, зла, долга, чести, справедливости, счастья и т.п.); нравственные *ценности* (объективные ценности общества, принятые личностью, осознаваемые ею как «значение для меня»); в качестве ценностей могут выступать общечеловеческие вечные *идеалы* – истина, добро, зло; общественно-исторические *идеи* – равенство, демократия, права человека; *сферы* деятельности – работа, семья, развлечения, образование; нормы и типы поведения, цели жизни; нравственные *убеждения* (вера, являющаяся мотивом, импульсом поступка); нравственное *поведение* (обусловленное моральными нормами данного общества); *воспитанность* (присвоение норм общественного приличия, хороших манер, культуры поведения).

Принято выделять следующие пути формирования обозначенных выше компонентов нравственного воспитания неслышащих учащихся.

- Постоянное *изучение и обсуждение нравственных понятий, представлений и ценностей, совместный анализ* витагенного опыта самих учащихся (совершенных поступков, коллизий, конфликтов).

Организуются: этические беседы (темы: вредные привычки, капризные дети, почему мы лжем, нехорошие слова, как выбирать друзей, как помочь родителям), объяснения-наравоучения по поводу совершенного поступка, лекции, обсуждения литературной, кино, театральной и теле-продукции, занятия внеклассным чтением, инсценировка и

драматизация прочитанного и увиденного, обсуждение примеров выдающихся лиц с нарушенным слухом, чтение журнала «В едином строю», инсценировки пословиц и поговорок.

- Вовлечение в разнообразные виды *деятельности ценностно-ориентационного содержания* с целью деятельностного формирования нравственных чувств, убеждений и накопления опыта нравственных поступков, превращения этого опыта в витагенный (лично значимый жизненный опыт).

Организуются: шефская работа, гуманитарная помощь (ярмарки поделок), поздравления родителям, другу, коллективные творческие дела, участие в общественных акциях милосердия, трудовых и экологических делах.

- Практическое овладение *нормами поведения*, манер, культуры поведения и отношений с целью формирования воспитанного (с точки зрения данного общества) человека.

Организуются: правилководческие занятия по культуре поведения и общения, упражнения по усвоению норм социального поведения (в форме игр, решения ситуаций).

В чем заключается *коррекционный* потенциал данного ведущего вида воспитательной работы? Процесс формирования нравственного сознания, чувств и привычек поведения осуществляется в режиме неформального (т.е. лично значимого для учащихся) общения, он охватывает практически все зоны и участки жизнедеятельности учащихся в интернате, тем самым создаются оптимальные условия для реализации главного принципа системы обучения языку глухих – коммуникативно-деятельностного подхода. Далее, коррекционная направленность проявляется в накоплении и применении в неразрывном единстве с нравственной деятельностью активного и пассивного словаря, т.е. слов-понятий, слов-инструкций, обобщающих нравственные чувства и явления и регулирующих поступки учащихся. Преодолевается временное отставание в формировании абстрактных и сложных нравственных понятий; за счет освоения умений словесного обозначения-обобщения переживаемых нравственных чувств, повышается уровень их осознанности. Через систему специального анализа и постоянных нравоучений по поводу поступков самих учащихся и наблюдаемых ими социальных явлений повышается уровень социальной перцепции. На основе и в ходе постоянного вовлечения учащихся в ценностно-ориентационную деятельность удается снизить уровень эгоцентрической центрации на личных интересах в ущерб общественным и коллективным.

Эстетическое воспитание – процесс формирования определенного эстетического (с точки зрения прекрасного) отношения человека к действительности. Содержательными компонентами эстетического воспитания выступают: обогащение эстетических впечатлений, процесс формирования умений и навыков восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни, выработка эстетических знаний и эстетического вкуса, формирование эстетических чувств (переживания наслаждения, испытываемого при восприятии прекрасного как признак развитого эстетического восприятия действительности), развитие задатков и способностей в области искусства [68; с. 119].

В качестве основы эстетического воспитания школьников выступают главным образом гуманитарные предметы. Во внеклассной же работе эстетическое обогащение личности осуществляется в процессе специальных мероприятий художественного профиля, а также пронизывает все виды организуемой после уроков деятельности детей. «Прививка эстетической культуры» – продукт и уроков, и среды обитания в интернате, и собственно эстетических занятий, и посещения художественных учреждений, и природа.

Организуются: посещения театров, художественных музеев, выставок, кинотеатров; творческие кружки и клубы, кружки жестового пения, российские и международные конкурсы жестового пения, конкурс чтецов, кружки хорового пения (в школе 2-го вида), тематические прогулки, временные творческие группы по интересам, занятия по образцовой деятельности, выставки рисунков, детские спектакли, изготовление елочных игрушек, костюмов и другой атрибутики к детским праздникам, творческие домашние задания, заочная экскурсия по музеям, выпуск газеты или альбома, выставки достижений творческой деятельности детей, оформительская работа по школе.

Коррекционная направленность эстетического воспитания заключается:

- в преодолении обедненности эмоционально-эстетического опыта глухих учащихся на основе обогащения эстетических впечатлений, приобщения к чтению;
- пополнение речевых средств выражения эстетических оценок и суждений;
- соединение восприятия внешней стороны эстетического объекта с осознанием его глубинного нравственного смысла;
- формирование навыков творческой деятельности на основе коррекционного развития слаборазвитых процессов творческого и воссоздающего воображения, творческой мысли.

Физическое воспитание – процесс организации оздоровительной и физкультурной деятельности, направленной на развитие физических сил и здоровья, гигиенических навыков и здорового образа жизни. Основной объем физического воспитания реализуется в учебном процессе. Однако, как ни в одном виде воспитания физическое воспитание во внеклассной работе является не вспомогательным дополнением к учебным нагрузкам, а не менее важным по масштабам процессом коррекционного воздействия. К компонентам содержания физического воспитания неслышащих во внеклассное время относятся: углубление и расширение знаний в области здоровья, гигиены, спорта; формирование привычки к здоровому образу жизни и ценностного отношения к нему; развитие основных двигательных качеств; закаливание.

Организуются: пешеходные прогулки, игры на свежем воздухе, коллективные подвижные игры, игры-эстафеты, игры-поединки, командные игры, спортивные соревнования, занятия по развитию мелкой моторики, физкультминутки, спортивные кружки и секции, участие в школьных, всероссийских и международных сурдолимпиадах, профилактические акции: неделя «Нет наркотикам», «Суд над табаком», «Я выбираю жизнь» и т.п.

Коррекционная направленность физического воспитания включает в себя: преодоление гиподинамии, развитие координации, равновесия, точности и объемности мелкой моторики, работоспособности, сохранение здоровья глухих детей (большинство из которых перенесло заболевания) через охранительно-оздоровительный режим, медосмотры и консультации по заболеваниям слухового анализатора, в том числе выработка показаний по применению слуховых аппаратов.

Умственное воспитание – формирование культуры умственного труда, развитие познавательных способностей и качеств ума (силы, скорости, точности, системности, многосторонности и др.). Приоритетное место в умственном воспитании занимает, конечно же, учебная деятельность, накопление на уроках знаний во всем многообразии их качеств: полноты, глубины, оперативности, гибкости, обобщенности, систематичности и системности, осознанности [99; с. 285]. В процессе же внеклассной работы умственное развитие, освоение способов умственной деятельности, совершенствование высших познавательных процессов (мышления, памяти, внимания, воображения) углубляется, и дополнительно – через занимательные формы – мотивируется.

Организуются: внеклассное чтение, клубы и кружки по предметным интересам, конкурсы знатоков, «Умники и умницы», «Что, где, когда»; занимательные викторины, праздники-спектакли («Занима-

тельная грамматика»)), устные журналы «Хочу все знать», познавательные информации и устные сообщения воспитанников на основе материалов газет и журналов; занятия на тему «Как читать газеты и журналы», занимательные упражнения для активизации мышления и познавательной деятельности, сенсорных эталонов: ребусы, упражнения на развитие памяти, внимания, воображения, конструирование LEGO (образовательная линия), конкурс кроссвордов.

Коррекция умственной деятельности идет в неразрывнейшей связи с развитием инициативной речи, обогащением фонда слов-понятий, развитием языковой способности, углублением понимания связной письменной речи. Именно целенаправленное умственное развитие способствует преодолению диспропорций в мышлении глухих учащихся.

Гражданское воспитание – система воспитательной работы по формированию качеств, необходимых человеку как члену государства. Ведущая цель гражданского воспитания – формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку осуществлять себя юридически, нравственно и политически способным [66].

Содержательные линии гражданского воспитания.

- Воспитание *общественно-политической* культуры, предполагающей формирование знаний о властных структурах общества, понимание и принятие идеи государственности, накопление опыта гражданского действия, общественной активности.

Организуются: информационные занятия о событиях в стране, мире, школе, городе; ученический Совет школы, конференция «Свободный микрофон», День самоуправления, участие в молодежных движениях, акциях и организациях.

- Воспитание *правовой* культуры, которая подразумевает владение знаниями о правовой системе и о правовых нормах страны, стремление быть законопослушным гражданином, приобретение личного опыта правообразного поведения.

Организуются: приучение к режиму школы, посты порядка, дежурства по школе, встречи с работниками юстиции и милиции, обществоведческие экскурсии, всероссийские, городские олимпиады по избирательному праву и граждановедению, клуб «Правовед», турнир знатоков права, «Правовая Ассамблея сказочных героев», круглый стол «Желаю и обязан», ролевые игры по решению правовых задач.

- Воспитание *патриотизма* – любви к отечеству, к родной земле, к своей культурной среде. Патриотизм – это осознание обязанности перед отечеством и добродетель нравственно воспитанного человека.

Организуются: краеведческие кружки, музей истории школы, заочная игра-экскурсия «Путешествие по родному городу», конкурс чтецов на патриотическую тему, акции Памяти, «Ветеран», конкурс рисунков ко дню Победы, Праздник защитника отечества, коллекции изделий народных промыслов, выставка фото «Архитектура родного города», уголки национальной культуры; конференция «Наши семейные традиции».

- Воспитание культуры *межнациональных* отношений, основанной на важном качестве современного человека, живущего в условиях многокультурного и многополярного мира – толерантности, т.е. терпимости, принятия и уважения к культурным и национальным отличиям.

Организуются: знакомство с национальными традициями семей учащихся (уголки, выставки, недели), клуб интернационалистов, международный клуб, занятия по изготовлению кукол разных стран, по моделированию жилищ разных стран, лепка животных разных стран, переписка со школой-побратимом.

Коррекционный потенциал целенаправленного гражданского воспитания ориентирован:

- на преодоление социальной изоляции неслышащих, отчужденности от общественной жизни страны;
- на развитие и приучение к самостоятельной ориентировке в социальном пространстве;
- на осмысление социальных гарантий и льгот инвалидам по слуху, деятельности органов соцзащиты, функций ВОГ;
- на развитие речи в процессе бесед, лекций, встреч, накопление фонда слов-понятий правового, общественно-политического характера;
- профилактика социального иждивенчества, преодоление социальной пассивности.

Экологическое воспитание – формирование системы знаний, взглядов и убеждений, направленных на воспитание моральной ответственности за состояние окружающей среды, осознание необходимости заботы о ней во всех видах деятельности. В целом содержанием экологического воспитания является передача экологических знаний и трансформация их через активную природоохранную деятельность в ценностное отношение к природе и ответственности за экологическую чистоту среды обитания. Основными содержательными линиями формирования экологического сознания выступают: оптимизация взаимо-

отношений в системе «общество-природа»; усвоение ребенком экологической культуры эпохи; осознание своего места в системе «Я-окружающий мир»; эстетическое освоение природных объектов. Содержательными компонентами экологической деятельности выступают: все виды доступной по возрасту природосозидающей деятельности; практическая деятельность по созданию и поддержанию условий для живых объектов; общение с природой; экспериментирование с объектами природы, не носящее деструктивный характер. Суммирующим итогом экологизации сознания и деятельности выступает экологическая личность [109].

Организуются: природоведческие экскурсии, экологическая тропа, клуб «Любители природы», кружок «Юный эколог», занятие по экологическому просвещению, уголки (комната) живой природы, огород, экологические праздники (День Земли, Коляда), экологические (природоохранные) акции, выставки «Природа и фантазия», походы в естественно-научные музеи (геологический, зоологический, планетарий), участие в зеленом движении.

Коррекционный потенциал экологического воспитания ориентирован на:

- речевое развитие через формирование экологического словаря;
- расширение возможностей детей в освоении среды обитания в процессе и на основе эмоционально-чувственного восприятия природы, от которой дети отчуждены из-за интернатных условий существования;
- накопление опыта социально направленной деятельности в процессе природоохранных дел;
- природосозидающая деятельность есть мощный источник наполнения предметно-эмпирическим содержанием теоретических знаний по географии, биологии, физике;
- общение с природой (наблюдение, экспериментирование, охранные действия);
- экологическая деятельность способствует снятию тревожности, имеют психотерапевтический эффект.

Трудовое воспитание – это система формирования ценностного отношения к труду и трудовых качеств; трудовое воспитание выступает в тесном единстве и взаимодействии с трудовым и профессиональным обучением. На специальных уроках труда учащиеся получают умения и навыки по техническому (мальчики) и обслуживающему (девочки) труду, начальную профессиональную подготовку по определенной специальности. В сферу же действия внеклассной воспитательной работы входят режимная организация бытового труда, подкрепленная вне-

классными занятиями по самообслуживанию и домоводству, а также организация общественно полезного труда в виде самых разнообразных трудовых дел на благо школы и общества. В процессе бытового и общественно полезного труда у учащихся развиваются и закрепляются общетрудовые умения и закладывается культура труда; ими осознается нравственный смысл труда; формируются трудовые качества *работника*: трудолюбие, предприимчивость, организованность, настойчивость, умение сотрудничать, бережливость и т.д.

Организуются: праздники труда, трудовые утренники, соревнования мастеров, ремонтные бригады, выставки изделий, недели трудовых дел, праздники-соревнования «Трудовая семья», конкурсы умельцев, собственно трудовое дело (уборка двора, улицы, уход за растениями, уборка помещения, дежурства, ремонт, самообслуживание), недели техники и труда, технические турниры, демонстрации моделей одежды, сшитой учащимися, кружки творческо-трудового профиля (рукодельница, мягкая игрушка, резьба по дереву, макроне, камнерезное дело).

Значителен *коррекционный* потенциал трудового воспитания. В особо благоприятных условиях трудовой деятельности (немедленного соединения действия и слова) идет интенсивное накопление и уточнение словаря, совершенствуются навыки чтения и понимания инструкций. Осуществляется коррекция недостатков физического развития: развитие мелкой моторики, точности движений, совершенствуются навыки сохранения статического и динамического равновесия. Корректируются недостатки умственного развития: обогащается опыт внутреннего плана действий при планировании, идет развитие форм пространственного и визуального мышления (вправо-влево, больше-меньше и пр.), совершенствуются логические операции классификации, сравнения, обобщения.

Профориентация – помощь учащимся в выборе профессии с учетом интересов личности, ограничений по дефекту слуха, а также с учетом потребностей рынка труда. Профориентация – важнейший участок работы педагогов по формированию реалистичных и жизненных перспектив и зрелого самоопределения неслышащих учащихся. Как и в массовой школе, система профориентации включает в себя профессиональное просвещение (ознакомление с миром профессий); профессиональную диагностику (изучение физических и личностных качеств учащегося с целью определения его направленности на тот или иной тип профессий и пригодности к нему); профессиональную консультацию (выработку индивидуальных рекомендаций в выборе специальности, помощь в профессиональном самоопределении).

Организуются: тематические стенды (профессии наших родителей), профориентированные экскурсии, беседы, игры, профдиагностика-тестирование, знакомство с трудовой деятельностью выдающихся глухих лиц, диспут «Защита профессии», трудовые праздники, опросы и анкетирование родителей и учеников, профориентационные викторины, профориентационные игры (Цепочка профессий, Кто есть кто и др), встречи с представителями ПТУ, ССУЗов, ВУЗов, предприятий, посещение предприятий, дней открытых дверей в ССУЗах и ВУЗах.

Коррекционная направленность процесса профориентации: учитываются медицинские ограничения по профпригодности (список из 298 профессий, разрешенных для лиц с ограничениями слуха); учитывается реальный уровень речевого развития и устно-речевых умений при выработке рекомендаций по выбору типа послешкольного образовательного учреждения (ПТУ, ССУЗ, ВУЗ). Глухие выпускники осознают и переживают свой низкий уровень речевой компетентности как стартовую данность. Отсюда необходимым компонентом всех профориентационных мероприятий должна быть психологическая помощь в формировании оптимизма, конструктивных жизненных перспектив.

Вопросы и задания

1. Обозначьте три уровня осуществления воспитательного процесса. В чем их психологическая сущность?
2. Раскройте направления гражданского воспитания. Приведите примеры воспитательных дел по выделенным направлениям.
3. Раскройте направления нравственного воспитания. Приведите примеры воспитательных дел по выделенным направлениям.
4. Ознакомьтесь с планом воспитательной работы воспитателя интерната. На примере нескольких (по Вашему выбору) воспитательных дел выявите их коррекционный потенциал.
5. Каковы организационные и материально-технические возможности школы-интерната в осуществлении эстетического воспитания?

§ 13.6. Взаимодействие школы и родителей

Мама! Хотел бы я стать серебром!

- Холодно будет, сынок.

Мама! А если я стану ручьем?

- Холодно будет, сынок.

Вышей меня в изголовье своем!

- Видишь? Вот первый стежок...

Гарсиа Лорка

Семья – многофункциональный социальный институт. Выполняя репродуктивную функцию, семья обеспечивает воспроизводство человечества: вскармливает и физически развивает ребенка. В рамках экономической и хозяйственно-бытовой функции семья является первичной хозяйственной ячейкой общества.

Особо значима воспитательная функция семьи. Родители и родные осуществляют первичную социализацию ребенка, семья является для него исходной и долгое время главной социальной группой. Семья создает уникальную, (невоспроизводимую никаким другим социальным институтом) интимную атмосферу близости, эмоциональной насыщенности и индивидуальности отношений, тем самым обеспечивая условия для гармоничного, полноценного эмоционально-психологического развития личности. Через и на основе детско-родительских отношений осуществляется речевое, интеллектуальное и нравственное развитие личности.

Во сто крат увеличивается значимость семейного воспитания для детей с отклонениями в развитии. Раннее вмешательство, коррекция и стимуляция развития силами родителей как исходного и ближайшего социума позволяет своевременно создать адекватную дефекту ребенка коррекционно-развивающую среду. Это особенно важно для ребенка с нарушениями слуха, поскольку развитие слухо-речевой функции будет эффективным, если начнется во младенческом возрасте, с 6-8 месяцев. Родители становятся по отношению к глухому ребенку «параспециалистами» и должны овладеть специфическими приемами коммуникации, обучения речи, а также технологиями раннего психического развития.

Легко ли родителям стать параспециалистами? Сознательно, инициативно и грамотно осуществить коррекционный процесс? Практика и научные исследования семей, в которых воспитывается особый ребенок, обнаруживают противоречие между объективно заданными требованиями к особому качеству семейного воспитания ребенка-инва-

лида и тем реальным обстоятельством, что именно данные семьи являются наиболее уязвимыми в социально-психолого-педагогическом отношении первичными ячейками общества. Не говоря уже о дополнительных проблемах опеки, ухода, лечения, материальных затратах, семья психологически инвалидизируется. Отмечено, что при всем индивидуальном своеобразии такие семьи проходят особые психодинамические фазы развития, которые в комплексе образуют так называемую психодинамическую модель семьи, воспитывающей ребенка-инвалида, образно обозначенную как «модель горя».

В. В. Ткачева отмечает дискуссионный, неустоявшийся в научном знании характер данной модели [102].

Выдвигается схема трех стадий (Miller, 1968): от эмоциональной дезинтеграции – через реинтеграцию – к зрелой адаптации. Muzzay (1969) предлагает пятиступенчатую модель: неуверенность – отчаяние – отрицание – «пораженчество» – согласие. E Schuchardt (1979) предлагает восьмиступенчатую модель: неуверенность – определенность – агрессия – поиск исцеления – депрессия – обретение нового смысла – активизация – солидарность с другими родителями.

Отечественными специалистами (Г. Г. Гузеев, М. Семаго, М. Н. Реут, Т. Г. Богданова и др.) принята четырехфазная модель социально-психологического развития обсуждаемой категории семей.

Первая фаза «шок» следует за сообщением родителям диагноза. Характеризуется растерянностью, чувством вины, безысходности и беспомощности. Вспыхивают конфликты между супругами, происходит невротизация, прежде всего, матери. Именно на этой стадии отец в 30% случаев бросает семью.

Вторая фаза – «негативизм». Семья стремится вырваться из кризиса за счет иллюзий, отрицания реального положения вещей. Диагноз либо отрицается, либо строятся надежды, планы на излечение, освобождение ребенка от недуга. Психологическое содержание такой позиции – стремление сохранить семейный гомеостаз. Родители активно ищут контактов со все новыми и новыми специалистами-медиками, пробуют все новые и новые способы лечения, надеясь на чудо. И на первой стадии, и на второй отсутствует педагогическая составляющая родительской активности и родительского самосознания.

Третья фаза получила не очень удачное название «хронической печали». Суть ее – качественно нова: родители смиряются с диагнозом, осознают проблему своей семьи как социальную, а проблему ребенка – уже не как медицинскую, а как педагогическую («ребенка надо как-то воспитывать...»). Они замыкаются в семейном пространстве; сужают

привычные социальные контакты, не стремятся к общению ребенка-инвалида со здоровыми сверстниками. Социальный стыд – осознаваемый или неосознаваемый исподволь формирует поведение такой семьи, заключающееся в самоизоляции. Вместе с тем, родители начинают понимать, что необходимо решать проблемы не только вскармливания, лечения и ухода за ребенком, но и проблемы его воспитания. В условиях дезинтеграции от общества, адекватно не осознавая глубокое своеобразие развития ребенка, не осознавая необходимости овладения специальными приемами его воспитания, родители осуществляют педагогический процесс по обычным, привычным для них, традиционно принятым моделям. На этой фазе самоизоляции уже можно говорить о зарождающейся педагогической позиции родителей. Она по сути своей неспецифична и, как правило, представлена в двух вариантах.

Первый вариант: гиперопека, предполагающая жалость, заботу, полное подчинение и потакание семье ограничениям ребенка; попытки активной коррекции развития, абилитации и реабилитации несформированных или недостаточно сформированных функций еще отсутствуют.

Второй вариант: гипоопека, при которой родители не осознавая (как, впрочем, и в первом случае) всей глубины своеобразия развития своего ребенка, по сути, игнорируют его, сводя все бремя забот к минимуму, подчиняя содержание и стиль жизнедеятельности ребенка к ритму и общему режиму всей семьи.

И в первом, и во втором случае родители еще не стали параспециалистами; они не идут на контакт с педагогами-дефектологами и не испытывают потребности овладеть специфическими коррекционными технологиями.

Четвертая фаза – зрелой социально-педагогической адаптации, предполагающая превращение обычного родителя в параспециалиста. Взрослые осознают свою ответственность за развитие ребенка, вникнув в суть его глубокого своеобразия, они понимают необходимость активной коррекции, выходят на доверительный контакт с педагогами-дефектологами, овладевают специальными приемами помощи ребенку. На этой стадии родители – уже самостоятельные организаторы специальной образовательной среды в условиях семьи в дошкольном возрасте и специальной образовательной семейной среды в школьном возрасте; в этом случае семья обеспечивает поддерживающее продолжение среды коррекционного образовательного учреждения.

Таким образом, на фазе шока и негативизма еще нельзя говорить о педагогической позиции даже в ее зародышевой форме. Это фа-

зы медико-психологического подхода к проблемам особого ребенка. Следующая фаза – самоизоляции – характеризуется центрацией родителей на ребенке как объекте воспитания, т.е. возникновением родительской позиции. Однако родительско-детские отношения являются инструментами стихийного педагогического процесса. Педагогический потенциал семьи пока не имеет коррекционной направленности. Фаза зрелой адаптации характеризуется, во-первых, выраженной педагогической активностью родителей, во-вторых, – адекватностью их педагогических представлений. Родители во всей глубине понимают особость своего ребенка, овладевают с помощью специалистов принципами и приемами коррекции его развития.

Общая линия развития семей, воспитывающих в том числе глухого ребенка – это трудное восхождение к зрелой фазе. Разные семьи проходят стадии своего развития в разном темпе, с разной временной продолжительностью фаз. Практика показывает, что, к сожалению, самостоятельно доходят до фазы зрелой адаптации далеко не все родители; процесс восхождения к этой стадии должен быть управляемым силами педагогов, в нашем случае сурдопедагогов, социальных педагогов, патронирующих семьи данной категории.

На любой фазе психодинамической модели семья, воспитывающая особого ребенка, нуждается в социальной и в педагогической помощи. Суть социальной помощи заключается в социальной реабилитации семьи, ее реинтеграции в общество, восстановлении социального статуса. Суть педагогической помощи семье, имеющей глухого ребенка – в своевременном формировании сурдологической, сурдопсихологической, сурдопедагогической компетентности, в формировании технологической культуры родителей, в овладении средствами коммуникации.

Важное место в социально-педагогической помощи занимает своевременная и объективная диагностика педагогического потенциала семьи, степени готовности к сотрудничеству со специалистами. Кроме традиционных методов – наблюдения, беседы – эффективным методом опосредованного обследования семьи является анкетирование. На основе саморефлексии родителей можно определить точку восхождения к зрелой адаптации, степень сформированности педагогической позиции.

Анкета

Инструкция: Уважаемые родители! Ответьте, пожалуйста, на вопросы анкеты, отмечая крестиком или любым другим знаком тот ответ, который наиболее соответствует Вашему мнению. Желательно выбрать из предложенных ответов только один

1. *От кого Вы впервые узнали об отклонении в развитии Вашего ребенка?*

- 1.1 в роддоме, от врачей
- 1.2 от врачей в поликлинике
- 1.3 в детском саду, от психолога (врача)
- 1.4 другое.....

2. *Согласны ли Вы с поставленным диагнозом?*

- 2.1 да
- 2.2 нет
- 2.3 врачи преувеличивают проблемы моего ребенка
- 2.4 хотим найти высококвалифицированного специалиста, чтобы он уточнил диагноз

3. *В каком режиме живет сегодня Ваша семья?*

3.1 семья живет в обычном режиме, ребенок подчиняется обычному укладу нашей жизни

3.2 все в семье подчинено интересам и потребностям нашего особого ребенка

3.3 в основном, за ребенком присматривает в меру своих возможностей бабушка (дедушка, другой член семьи)

3.4 хотя мы, родители, работаем, все-таки неукоснительно занимаемся с нашим особым ребенком каждый день

4. *Изменился ли круг Ваших знакомств с появлением в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья?*

4.1 да, мы теперь гораздо реже ходим в гости, редко выходим в город развлекаться

4.2 круг наших знакомств несколько не изменился

4.3 теперь в кругу наших знакомых в основном родители таких же детей, как наш

4.4 мы отгородились от внешнего мира: так психологически легче и ребенку, и нам

5. *Дружит ли Ваш ребенок с другими детьми?*

5.1 мы поощряем дружбу нашего ребенка с нормальными детьми, отпускаем в гости, приглашаем к себе домой

5.2 во двор предпочитаем не пускать, чтобы не травмировать ребенка

5.3 наш ребенок сам выбирает своих друзей, мы не вмешиваемся (конечно, если это порядочные дети)

5.4 ребенок дружит практически только с одноклассниками

6. *Каковы Ваши взаимоотношения со школой? (здесь Вы можете выбрать не один, а несколько ответов)*

6.1 коррекционную работу с ребенком должны проводить педагоги – ведь мы не специалисты

6.2 учителя школы мало идут на контакт с нами

6.3 мы помогаем выполнять домашнее задание

6.4 регулярно ходим на родительские собрания

6.5 времени нет ходить в школу, но по вызову учителя всегда приходим

6.6 сами приходим к школьному психологу на консультацию, задаем вопросы по коррекционной работе

6.7 активно помогаем учителю устраивать классные мероприятия

6.8 неукоснительно выполняем рекомендации учителя, как бы трудно нам ни было

6.9 мы стали параспециалистами, т.е. домашними учителями

7. *Каким видится Вам жизненный сценарий Вашего ребенка?*

7.1 скорее всего, из-за своего дефекта он не сможет жить самостоятельно и будет жить с нами, в семье

7.2 он преодолеет свой дефект, получит образование, профессию и сможет жить самостоятельно

7.3 будущее нашего ребенка нам, честно говоря, неясно

7.4 не знаю, не думал

Обработка результатов

Каждому ответу присваивается определенный балл, выражающий меру включенности родителей в коррекционно-воспитательный процесс, иными словами актуальный коррекционно-педагогический потенциал семьи.

Ключ

№№ ответов 2.1 2.2 2.3 2.4 3.1 3.2 3.3 3.4 3.5

Балл 2 0 1 1 0 2 1 3 4

№№ ответов 4.1 4.2 4.3 4.4 5.1 5.2 5.3 5.4

Балл 1 3 2 0 3 0 2 1

№№ ответов 6.1 6.2 6.3 6.4 6.5 6.6 6.7 6.8 6.9

Балл 0 0 2 3 1 8 7 9 9

№№ ответов	7.1	7.2	7.3	7.4
Балл	1	3	0	0

Шкала оценок

коррекционно-педагогического потенциала семьи

очень высокий уровень	стремится к 53 баллам
высокий уровень	до 43 баллов
средний уровень	до 33 баллов
ниже среднего уровень	до 23 баллов
низкий уровень	до 13 баллов

Из анкетных ответов возможно увидеть, на какой стадии психодинамической модели семьи находятся на данный момент родители. Так, например, стадию социально-педагогической зрелости можно констатировать в том случае, если будут получены следующие ответы:

2.1, 3.5, 4.2, 5.1, 6.5, 6.8, 6.9.

фазу дезинтеграции (гиперопека) – ответы: 2.1, 3.1, 4.1, 4.4, 5.1, 5.4, 5.5, 5.7, 6.1.

фазу дезинтеграции (гипоопека) – ответы: 2.1, 3.2, 3.3, 4.4, 4.2, 5.1, 5.5, 6.4.

фазу отрицания – ответы: 2.2, 2.3, 3.3, 3.5, 4.4, 4.2, 5.1, 5.5, 6.3.

Вопрос взаимодействия семьи и школы как одно из магистральных направлений воспитательной работы коррекционной школы с достаточной полнотой рассмотрен учеными-дефектологами, в том числе и сурдопедагогами (Т. Г. Богданова, Т. С. Зыкова, В. Н. Куликов, Н. В. Мазурова, Н. М. Назарова, Е. В. Пархалина, В. В. Ткачева, Э. Н. Хотеева).

В работе с родителями школой реализуются три основные функции: образовательная, психологическая, посредническая [68; с. 222].

Образовательная составляющая ориентирована на формирование у родителей педагогической компетентности. Она осуществляется в следующих формах.

Просветительские формы:

школа сурдопедагогических знаний

школа для родителей

семинар-практикум для родителей, лектории, тренинги;

день открытых дверей;

участие педагогов школы в работе интернет-сайтов «Самообразование родителей», «Наши дети» и т.п.

Индивидуальные коррекционно-воспитательные мероприятия педагогов с родителями:

индивидуальные беседы, переписка с родителями детей, живущих в интернате далеко от семьи.

Родительское собрание:

общешкольное, классное.

Классное собрание проводится 4 раза в год, имеет конкретную тематику. Здесь родители получают отчет-информацию об учебном процессе, о воспитательных и образовательных проблемах класса. Имеет различные формы: круглый стол, дискуссия, краткие лекции перед сообщением учителя.

Психологическая составляющая работы школы ориентирована на социально-психологическую поддержку семьи и коррекцию детско-родительских отношений. Ее осуществляют главным образом школьный психолог и социальный педагог, а также классный руководитель. Формами работы являются:

посещение семьи;

конфиденциальное психолого-педагогическое консультирование;

кризисинтервентная и проблемно-ориентированная модели взаимодействия с семьей, которые выработаны зарубежной и в последнее время отечественной практикой помощи семье.

Кризисинтервентная модель предполагает точечную помощь в ситуации кризиса, возникшего в семье (например, резкое изменение отношений в семье, связанное с подростковым возрастом ребенка, уходом отца из семьи, потерей работы). Социальный педагог помогает мобилизовать ресурсы семьи на решение проблемы, подсказывает родителям тактику поведения, организует связь со структурами, которые могут помочь и т.д.

Проблемно-ориентированная модель предполагает длительную (патронажного типа) работу с проблемными семьями, например, асоциальными, с отчужденным стилем родительского отношения к ребенку, неполным семьям, семьям мигрантов и т.д.

Посредническая составляющая работы школы с семьей включает в себя координацию различных социальных институтов, призванных оказывать помощь ребенку: инициативное обращение к органам опеки, органам социального обеспечения, инспекции по делам несовершеннолетних и т.д.

Со стороны же родителей взаимодействие со школой ориентировано на помощь в коррекционно-воспитательной работе, в хозяйственных делах школы и осуществляется в следующих формах.

Общешкольные и классные родительские комитеты. Это органы родительской общественности. Они привлекают родителей к активному участию в жизни школы, оказывают помощь педколлективу в решении организационных, воспитательно-образовательных, культурно-массовых, хозяйственных вопросов, в работе с трудными детьми. Комитеты выполняют и функцию общественного контроля за деятельностью школы. Родители привлекаются к дежурствам по школе в дни массовых мероприятий, к сопровождению в процессе экскурсий, культпоходов, к творческому участию в самих мероприятиях (олимпиадах, КВНах, днях здоровья и т.д.). Комитеты официально определяют меру и характер родительской финансовой, материально-технической помощи школе, помощи в ремонте и т.п.

Попечительские советы.

Совместная деятельность родителей и детей в классных и общешкольных мероприятиях.

Участие родителей в разработке и реализации индивидуальных планов развития ребенка – речевого, психического, умственного и т.д.

Родительские конференции по обмену опытом воспитания, по коллективному рассмотрению способов решения конкретных проблем обучения и развития своих детей.

Родительские выставки творческих работ семьи;

Обмен опытом воспитания глухого и слабослышащего ребенка в Интернет-сайте.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте воспитательные функции семьи. Почему на Ваш взгляд они маловоспроизводимы в государственных воспитательных институтах?

2. Раскройте понятие «психодинамическая модель семьи, воспитывающей ребенка-инвалида». Пофазно вскройте развитие коррекционно-педагогического потенциала данной семьи.

3. Охарактеризуйте образовательную, психологическую, посредническую функцию школы по отношению к семье.

4. Ознакомьтесь с планом воспитательной работы школы на год. Выявите направления сотрудничества школы с родителями. Оцените их масштабность и комплексность.

5. Что такое кризисинтервентная и проблемно-ориентированная модель помощи семье?

§ 13.7. Межличностные отношения глухих учащихся: своеобразие и коррекция

*Насколько практически безнадежно
бороться с дефектом и его непосредственными
следствиями, настолько законна,
плодотворна, многообещающа борьба
с затруднениями в коллективной
деятельности.*

Л. С. Выготский [19; с. 289]

Современный личностно-ориентированный подход в сфере специального образования делает приоритетными задачи обеспечения каждому ребенку адекватных и комфортных условий для его психического развития, личностного и социального становления. Во многом благоприятное развитие и успешность социализации неслышащего учащегося обеспечивается уровнем сформированности социальных навыков, к которым в первую очередь относится умение налаживать межличностные отношения. Кроме того, как справедливо отмечает Петер Янн, «с позиций межличностно-коммуникативного подхода к овладению речью ее формирование у глухого ребенка не может происходить изолированно от межчеловеческих взаимоотношений и потому является неотъемлемой составляющей общего развития личности в процессе ее социализации» [112; с. 211].

Под межличностными отношениями современная социальная психология понимает субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [44; с. 53]. Межличностные отношения – важная детерминанта не только личностных, но и групповых процессов.

Как показали исследования (Т. Г. Богдановой, В. Л. Белинского, Э. А. Вийтар, Ю. А. Герасименко, Г. А. Карповой, Н. В. Мазуровой, В. Петшака, И. В. Цукерман) стихийно, вне педагогического руководства качество межличностных отношений учащихся с нарушениями слуха не достигает того уровня, который обеспечивает личности благоприятную социально-психологическую ситуацию развития и достаточную готовность к общению в слышащем социуме. Глухота как социально-коммуникативный дефект предельно суживает опыт общения, недостаточное речевое развитие препятствует адекватному понятийному обобщению, генерализации социальных процессов взаимодействия с другими людьми, все это ведет к замедленному формированию соци-

ально зрелых межличностных отношений, примитивности социальной перцепции, замедленному темпу формирования коммуникативных умений.

Ниже мы представляем краткое резюме результатов комплексного исследования характера межличностных отношений глухих учащихся средних и старших классов школы I вида города Шадринска, проведенного Ю. А. Герасименко и Г. А. Карповой. Обследовано было охвачено 64 учащихся 5-9-х классов.

Параметрами, характеризующими качество межличностных отношений, были выбраны: социометрические показатели, критерии выбора партнера по дружескому общению, эмоционально-психологический климат групп; уровень конфликтности в группах; коммуникативные качества учащихся; наличие дезадаптированных учащихся в классных группах.

Статусная структура группы – интегративный социально-психологический показатель, отражающий положение детей в системе межличностных отношений.

Социометрический статус определяется числом выборов, полученных от сверстников и свидетельствует о степени признания в группе, а также о социально-психологическом качестве ситуации развития личности в данной группе. Учитывая небольшой по количеству состав класса (до 8 человек), к «звездам» были отнесены те, кто получил 4 и более положительных выбора; к «предпочитаемым» – 2-3 выбора; к «принятым» – 1 выбор, к «изолированным» – 0 выборов, к «отвергаемым» – преимущественно отрицательные выборы.

Высокий статус («звезда» или «предпочитаемый») является благоприятным фактором развития личности, поскольку он предоставляет: признание сверстников, столь необходимое для формирования положительной самооценки; интенсивность личных контактов, обеспечивающую эмоциональную насыщенность жизни ребенка в данном коллективе и базу для удовлетворения потребности в общении.

Низкий статус («изолированный» и «отвергаемый») и отчасти «принятый») тормозит и делает противоречивым развитие личности. Лицо в этом статусе ограничено или вообще лишено признания, внимания, эмоциональной теплоты отношений, что снижает социальную самооценку; формируется тревожность на фоне крайне малых или отчужденных отношений в классе; замедленными темпами накапливается опыт взаимодействия в группе; у изолированных и отвергаемых не удовлетворена базовая потребность в общении.

В исследованных нами классах дети распределились следующим образом (в целом по выборке): звезды – 7%, предпочитаемые – 42%, принятые – 28%, изолированные – 17%, отвергаемые – 6%. Иначе говоря, высокий социометрический статус получили 49 % (31 чел.), низкий статус – 51 % (33 чел.). В сравнении с нормой – подростками массовой школы – удельный вес той и другой группы примерно одинаков (ср. норму соответственно 46 и 54%). Однако, количество изолированных и отвергаемых в группах глухих (23%) выше подростковой нормы (13%) почти в два раза [данные по массовой школе здесь и далее см. в книге: Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива [Текст] / Я. Л. Коломинский. – Минск : Народна асвета, 1984].

Таким образом, примерно половина глухих учащихся находится в недостаточно благоприятной социально-психологической ситуации развития. Картина поклассной статусной структуры (в %) показывает, что прослеживается ее медленная, но неуклонная динамика: число низкостатусных подростков с возрастом уменьшается.

Таблица 28

Статус	Классы				
	V	VI	VII	VIII	IX
Звезды	7	8	8	7	0
Предпочитаемые	35	25	31	50	73
Принятые	30	33	38	29	9
Изолированные	21	17	15	14	18
Отвергаемые	7	17	8	0	0

Социовалентность учащихся – важный показатель социально-психологической активности личности, он свидетельствует о степени и характере включенности школьника в систему отношений в классе. Это точка пересечения двух личностных характеристик: природной общительности учащегося и готовности удовлетворить ее в данном коллективе. Здесь в опосредованном виде проявляется не только субъективная готовность к групповому взаимодействию, но и привлекательность личностного потенциала самой группы для учащегося.

Ответы типа «ни с кем не хочу дружить» или преобладание отрицательных выборов над положительными сигнализирует о глубоком отчуждении личности от группы. Причинами отчуждения могут быть: глубокая педагогическая запущенность, базовым признаком которой является конфликтные или оппозиционные отношения с социумом; глубокая интровертированность характера; неудовлетворенность учащегося личностным потенциалом группы.

Как и статусная структура, у глухих подростков с возрастом увеличивается число положительных выборов и уменьшается число отрицательных.

Таблица 29

Вид выбора	Количество выборов (в %)				
	V	VI	VII	VIII	IX
Положительные выборы	56	44	41	53	61
Отрицательные выборы	44	56	59	47	39

Уровень конфликтности в группе выводится из удельного веса отрицательных выборов по отношению к общему количеству сделанных детьми выборов. Из представленных выше данных по отрицательной валентности видно, что конфликтная составляющая в системе расположения индивида к группе заметно высока.

В целом высокий конфликтогенный фон в классах (который сохраняется несмотря на некоторое возрастное снижение) определяется, на наш взгляд, взаимодействием трех равнозначных причин. Первая – низкий уровень коммуникативной компетентности глухих детей, который обусловлен социальной депривацией, затрудненным вследствие глухоты общением; слабо дифференцированным проникновением в эмоционально-нравственные оттенки межличностных отношений. Вторая причина вытекает из интернатных условий жизнедеятельности глухих учащихся (обследовалась школа, где большинство детей были из области). Как отмечалось выше, для интернатных детей характерно повышенное переживание чувства личной незащищенности, одиночества, деперсонализации, что ведет к защитной реакции – выплескам межличностной агрессии. Третья причина усматривается в сужении поля реализации эмоциональных предпочтений личности в условиях, когда в классе 6-8 человек. В большой классной группе слышащих (25-30 человек) выбор в поиске психологически совместимых партнеров более широк. Личность «дрейфует» от одной привязанности к другой, пока не вольется в подходящую для себя микрогруппу или не образует стабильную контактную пару. Это условие добровольного и широкого выбора снижает коммуникативное напряжение, интенсифицирует и облегчает внутригрупповой взаимообмен. В классе же школы глухих подросток вынужден существовать в условиях предельно минимизированной в личностном плане социальной среды. Отсутствие свободного «дрейфа», снижение вероятности найти психологически совместимого

партнера – эти факторы ведут к агрессивным «выбросам» как способу участия личности в межличностных отношениях.

Из приведенных данных отчетливо видна положительная динамика социально-психологических показателей: уменьшается число изолированных и отвергаемых учащихся на фоне постепенного нарастания положительных выборов, а, следовательно, сопряженного с ними процесса снижения уровня конфликтности в отношениях между учащимися. Вместе с тем очевидно, что вне педагогического руководства динамика эта замедленная, и в итоге, показатели не достигают оптимального для развития личности уровня.

Пик комплекса отрицательных показателей приходится в основном на 6-7 классы. Эту тенденцию можно интерпретировать с точки зрения особенностей младшего и среднего подросткового возраста, разгар которого характеризуется легким возникновением конфликтных ситуаций, так как подросток идет на нарушение социальных норм ради привлечения внимания к себе и завоевания друзей. Кроме того, именно в этом возрасте наблюдается максимализм позиции по отношению к другому, неустойчивость самооценки, возрастной невротизм. В старшем подростковом возрасте снижается острота межличностных конфликтов и в меньшей степени проявляется негативизм в отношениях, повышается контактность и общительность, отмечается больше сдержанности в поведении. Межличностные отношения теряют непосредственный характер и своеобразные детские черты, превращаются в отношения, похожие на взрослые, их основой становятся взаимное уважение и равноправие.

Взаимность контактов. Показатель отражает отношения взаимного расположения, т.е. наличие развитых *дружеских* связей. Определяется этот показатель по удельному весу взаимных выборов среди общего количества положительных выборов. Благополучие ребенка в коллективе, как показали исследования, зависит не только, а иногда и не столько от его статуса, сколько от того, есть ли у него в этой группе друг. Взаимность ценится людьми во всех возрастных группах больше, чем статус.

Показатель уровня взаимности у неслышащих учащихся заметно превышает показатель взаимности в классах массовой школы. По данным Я. Л. Коломинского [43] коэффициент взаимности у слышащих подростков 35 %, тогда как в данном исследовании он имеет диапазон 43-57%.

Такое заметное расхождение можно объяснить своеобразием социального образа жизни глухих учащихся. Во-первых, класс глухих –

это мини-группа (6-8 человек), что с неизбежностью определяет повышенную частоту и плотность личных контактов; во-вторых, это условия школы-интерната, когда контакты детей более длительны во времени и пространстве; они осуществляются как в учебное, так и во внеклассное время в отличие от приходящих в школу слышащих. То и другое обстоятельство и определяют более высокий уровень взаимности отношений. Однако ясно, что и этот уровень взаимности недостаточен: каждый второй учащийся при всей плотности контактов лишен взаимных, а, значит, глубоких отношений в классе.

Напомним, что само по себе общение – фактор созревания человека как социального существа. Оно создает условия для взаимодействия, взаимовлияния, взаимопонимания, информирования. Ну, а дружба как вид общения особенно психологически значима. И. С. Кон [47] выделяет такие функции дружбы, как: удовлетворение потребности в понимании и самораскрытии через исповедальность отношений; поддержание самоуважения; эмоциональное насыщение, психотерапия в виде избавления от внутренней напряженности, ее сброс в момент общения; психологическая защищенность. Личность в условиях хронического дефицита взаимности в коллективе выглядит по-иному. Неудовлетворенность в общении, пусть даже не осознанная человеком, оседает в душе в виде низкой самооценки, неуверенности, готовности к конфликтным формам поведения или, наоборот, к отчуждению, повышенной фрустрации (несброшенного напряжения).

Поклассные показатели взаимности выявляют тенденцию к увеличению с возрастом числа взаимных выборов. Это свидетельствует о переходе от поверхностных отношений приятельства, поискового интереса к другому (которые являются во многом ситуативными и не всегда дают ответный отклик при социометрическом выборе) к более глубоким и стабильным отношениям дружбы.

Так, в IX классе больше половины выборов сделано взаимно (коэффициент взаимности 57 %), тогда как в V классе он оказался на 14% меньше.

Таблица 30

Классы				
V	VI	VII	VIII	IX
43%	52%	40%	48%	57%

Какие *объективные* факторы значимо влияют на социометрический статус неслышащих школьников?

Анализ зависимости социометрического статуса от *внешнего дефекта* учащихся дает возможность утверждать, что внешний дефект оказывает значительное влияние на положение неслышащих подростков в классе. Низкий социометрический статус получили учащиеся, имеющие непривлекательную внешность (среди изолированных и отвергаемых таковых оказалось 16%); страдающие энурезом (среди изолированных и отвергаемых таковых оказалось 34%); меньше всего на межличностных отношениях отразилось наличие плохого зрения (очки). «Звезды» и «предпочитаемые», как правило, не имеют существенного внешнего дефекта.

Значимо влияет на социометрический статус *успеваемость* учащихся. «Хорошисты» занимают лидирующее положение в классе, у них самый высокий социометрический статус. Так, они составили в категории звезд и предпочитаемых 39%, в категории принятых – 25%, в категории изолированных и отвергаемых – 3%. Прямо противоположная картина с двоечниками. Они составили в категории изолированных и отвергаемых 18%, в категории звезд и предпочитаемых – 3%, среди принятых – 8%.

Забегая вперед, отметим, что объективные факторы «внешность» и «успеваемость» являются одними из ведущих *субъективно* осознаваемых критериев выбора друга глухими школьниками.

Следующим объективным фактором, влияющим на социометрический статус, является *субкультура семьи* (слышащие, неслышащие родители).

Дети из семей неслышащих родителей получили оценки выше, чем из семей слышащих, что доказывает влияние условий воспитания на социометрический статус учащихся. Если дети и родители – глухие, то проблем в межличностном общении между ними не возникает. Такие дети и далее вне семьи легче общаются со сверстниками на основе сформированных навыков жестовой речи и большей социализированности.

Таблица 31

Статус	Количество учащихся (в %)	
	Из семьи слышащих	Из семьи глухих
Звезды	4	14
Предпочитаемые	12	16
Принятые	18	21
Изолированные	7	2
Отвергаемые	4	2

Владение жестовой речью учащимися объективно оказывает не меньшее влияние на социометрический статус. Имеющие хорошие навыки жестовой речи учащиеся являются в классе «звездами» и «предпочитаемыми», а плохо «говорящие» на жестовом языке сверстники заняли позиции «принятых», «изолированных» и «отвергаемых».

Таблица 32

Статус	Количество учащихся (в %)	
	Хорошо владеют жестовой речью	Плохо владеют жестовой речью
Звезды	18	0
Предпочитаемые	16	10
Принятые	17	24
Изолированные	0	9
Отвергаемые	0	6

Субкультура семьи и владение жестовой речью, как показало дальнейшее исследование, не являются субъективно осознаваемыми критериями выбора: ни один из подростков не отметил в качестве значимых характеристик друга его принадлежность к семье слышащих/неслышащих, а также жестовую компетентность.

Фактически не влияет на статусное распределение *пол* учеников. Как показывает анализ зависимости социометрического статуса от полового признака, разница в статусных категориях между мальчиками и девочками совершенно незначительная.

Эмоционально-психологический климат (ЭПК) – важная составляющая взаимоотношений в группе. Это эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором опосредованно отражаются индивидуальные эмоциональные состояния членов группы в системе межличностных отношений. Основная психологическая нагрузка положительного ЭПК – быть эмоциональным полем благополучия и расцвета личности, ее психологическая защита.

Определялся эмоционально-психологический климат коллективов неслышащих учащихся при помощи теста – семантического дифференциала, в котором учащиеся давали балльную оценку своей группе в дихотомических парах: «мы добрые – злые», «мы никогда не ссоримся – часто ссоримся», «мы вежливые, не грубим друг другу – часто грубим, ругаемся», «мы очень дружные – в классе мало друзей», «мне в нашем классе спокойно, хорошо – мне тревожно, беспокойно».

Анализ данных «эмоционального профиля» всех классов свидетельствует о доминировании оценок средней величины (2-3 балла при максимуме 4 балла) в каждой паре.

Впрочем, ряд характеристик ЭПК как правило оценивается ниже среднего (0-1 балл). Это такие аспекты, как доброта, дружба, жизнь без ссор. Дети нуждаются в положительно окрашенных контактах и осознают дефицит групповой сплоченности одноклассников. Если рассматривать ЭПК как эмоционально-ценностный продукт взаимоотношений в группе, то становится ясной причина претензий глухих подростков к этому продукту, который отмечался выше: это повышенная конфликтность отношений, повышенный удельный вес отрицательной валентности.

Необходимо воспитание культуры поведения и техники бесконфликтного общения, целенаправленное под руководством воспитателя накопление положительных эмоций.

Наблюдается возрастная динамика оценок ЭПК.

Так, 37 % девятиклассников высоко оценили эмоционально-психологический климат в классе и лишь 14 % дали низкие оценки. 34 % восьмиклассников оценили уровень ЭПК как высокий, а 12% – как низкий; семиклассники оценили соответственно как 23 и 18%. Самые низкие показатели в V и VI классах (30 % и 27% учащихся в этих классах оценили уровень эмоционально-психологического климата как низкий и только 13 и 16% как высокий).

Преобладание низких оценок в V и VI классах объясняется особенностями возраста. Младший подростковый возраст эмоционально весьма высокочувствителен, а, следовательно, высоковосприимчив к эмоциональной среде обитания. Младшие подростки вследствие подросткового невротизма дают сильные эмоциональные выплески даже на незначительные события и обстоятельства. Их эмоции не только насыщены, но противоречивы и неустойчивы. Младшего подростка отличает эмоциональная уязвимость, ранимость, что и отражается в его оценках.

Для выявления эмоционального самочувствия учащихся не только в классном коллективе, но и в других жизненно важных зонах школы-интерната мы использовали цветоассоциации, которыми дети отмечали свое преобладающее настроение на уроке, перемене, в спальне, во дворе, в столовой, «я один», «я в классе».

Полученные данные свидетельствуют о том, что у учащихся наиболее положительно окрашенными зонами являются: «столовая» (68 %), «я один» (59 %), «перемена» (61 %), которые они отмечают ра-

достным настроением (красным цветом). Большинство зон окрашено в зеленый цвет, т.е. доминирует спокойное настроение. «Урок», «спальня» чаще вызывают спокойное, скучное, безразличное настроение (зеленый, серый цвета).

Таблица 33

Зона пребывания	Оценки настроения в целом по выборке (в %)		
	Радостное	Спокойное	Скучное
Спальня	22	48	30
Перемена	61	34	5
Двор	41	43	16
Я один	59	30	11
Столовая	68	32	-
Я в классе	37	45	18
Урок	32	32	36

Прослеживается возрастная динамика качества эмоционального переживания жизненно важных зон. С возрастом усиливается, с одной стороны, стремление к общению со сверстниками; так, в 5-6 классах число радостно окрашенной зоны «я в классе» составило 33-31 %, а к восьмому, девятому классу этот результат увеличился до 40-50 %; с другой стороны – усиливается стремление к уединению: так, радостным настроением отметили зону «я один» в пятом, шестом классах 58 и 46 % учащихся, а к восьмому, девятому классу этот показатель возрос до 67 и 70 %.

Важным показателем благополучия / неблагополучия системы межличностных отношений является отсутствие / наличие *дезадаптированных учащихся*.

Школьная дезадаптация определяет невозможность для ребенка найти своё место, на котором он может быть принят таким, каков он есть в его человеческой сущности, невозможность осознать свою идентичность, самоактуализировать человеческие потенции и способности.

Наличие дезадаптированных детей в коллективе мы рассматриваем как опосредованный, но диагностически точный показатель ситуативного неблагополучия межличностных отношений; как показатель того, что в группе есть индивиды, «неустроенные» в сложившейся системе коммуникаций.

Для выявления детей, находящихся в состоянии социально-психологической дезадаптации, использовалась карта наблюдений Д. Стотта.

В карте выделен набор из 162 единиц поведения, которым (опираясь на личные наблюдения) учитель-эксперт дает оценку (выражено – не выражено). Единицы поведения сгруппированы в 11 симптомо-комплексов: недоверие к новым людям, вещам, ситуациям; депрессия; уход в себя; тревожность по отношению к взрослым; враждебность по отношению к взрослым; тревога по отношению к детям; недостаток социальной нормативности; враждебность к детям; неугомонность; эмоциональное напряжение; невротические симптомы. Критической точкой отсчета, свидетельствующей о серьезном нарушении адаптации, является сумма 25 баллов и выше.

Среди обследованных неслышащих подростков выявлено 17 дезадаптированных учащихся (26% от выборки). По степени выраженности синдрома расположились в следующем порядке: недоверие к новым людям, вещам, ситуациям; недостаток социальной нормативности; враждебность по отношению к взрослым; уход в себя; эмоциональное напряжение; депрессия; враждебность к детям;

Среди дезадаптированных учащихся чаще всего встречаются подростки изолированные и отвергаемые. У подростков с высоким уровнем социометрического статуса дезадаптация проявляется меньше и встречается только в виде недостатка социальной нормативности и конфликта со сверстниками. У «звезд» и «предпочитаемых», как правило, не наблюдается дезадаптивного поведения.

Был выявлен основной *круг общения* неслышащих подростков при помощи анкетного опроса. Он вскрывает традиционную для отечественной школы 1-го вида замкнутость коммуникаций глухих учащихся в среде себе подобных, т.е. глухих сверстников; обнаружена ограниченность контактов со слышащими взрослыми вне семьи и школы. Эти данные можно экстраполировать на всю школьную систему воспитания неслышащих детей: отсутствует целенаправленная организация выхода глухих в слышащий социум, нет практики интегрированных мероприятий.

Данный опрос показал, что реальный объем словесно-речевых неформальных контактов со слышащими по сути ограничен; полигон таких контактов возникает стихийно; он не организуется школой; таким образом говорить об использовании всех источников «интенсивной речевой среды» (по С. А. Зыкову) в современной школе 1 вида пока рано.

Проблема в общении со слышащими, как отмечают глухие учащиеся, состоит не в том, что они – глухие – не могут внятно говорить и понимать по губам, а в незнании жестового языка слышащими сверст-

никами. Многие учащиеся находят выход в письменной речи и обучении своих друзей навыкам жестовой речи. Здесь мы наблюдаем интересный феномен: зона ответственности (локус контроля) в решении проблемы неформального общения у глухих школьников сосредоточена не внутри себя (улучшать навыки устной речи), а вне себя (слышащие должны владеть жестовой речью).

Таблица 34

Категория	Количество партнеров (в %)			
	Родители и близкие родственники	Сверстники	Окружающие взрослые	Учителя, воспитатели
Слышащие	68	8	17	100
Неслышащие	32	92	82	0

С целью исследования особенностей *социальной перцепции* глухих подростков мы рассмотрели субъективно осознаваемые учащимися критерии выбора сверстников. Для этого предлагалось написать сочинение на тему «Мой товарищ». Эта тема была выбрана потому, что она интересует учащихся разного школьного возраста, вызывает у них раздумья и стремление разобраться в возникающих чувствах, отношениях, мыслях. Во всех классах учащиеся писали сочинение без предварительной подготовки.

Критерии выбора свидетельствуют об особенностях социальной перцепции личности. Наибольший удельный вес во всех возрастах занимают показатели, связанные с учебной деятельностью. Значимость этого критерия понятна: учеба является ведущим видом деятельности, а в условиях школы-интерната – центральным событием повседневной жизни подростка. Перефразируя Дж. Морено (его выражение «театр спонтанности»), скажем, что именно учебная деятельность – ведущий «театр успешности» личности в указанной ситуации. Однако из всего набора учебных достоинств глухой подросток приоритетно выбирает не интеллектуальные или трудовые качества, а успеваемость и «говорение». Успеваемость стабильно занимает во всех возрастных периодах лидирующее положение как критерий выбора, что свидетельствует о замедленном темпе созревания социального интеллекта глухого подростка, слабой автономизации его самосознания от оценок учителя. Второе место по стабильности и удельному весу во всех возрастах занимает критерий «хорошо говорит». По своему содержанию этот критерий есть по сути дела предметно специфицированный вариант первого кри-

терия, ведь произносительная сторона речи является одним из важнейших и ведущих объектов процесса обучения в школе для глухих. Вместе с тем выделение данного критерия в качестве самостоятельного и ведущего свидетельствует о сверхценностном отношении к словесной устной речи, формируемому у глухих всем укладом школы 1 вида.

Все остальные критерии имеют ярко выраженную возрастную динамику. Так, значимость критерия «нравственные качества» стремительно повышается к 9 классу (в 2 раза), что свидетельствует о интенсивном формировании нравственных ценностей в сознании глухих учащихся. Процесс перехода к оценкам товарищей с позиций нравственного статуса личности отстает от слышащих на 3-4 года, поскольку, как известно, этот переход совершают уже пятиклассники массовой школы.

Среди указаний на нравственные качества партнера наивысший ранг имеют «отзывчивость», «доброта», «готовность помочь», на втором месте «честность» и «общительность». Это отражает специфику интерната – востребованность качеств, которые обеспечивают психологическую защищенность учащихся. По данным же Я. Л. Коломинского подростки массовой школы отдают предпочтение в первую очередь трудолюбию, честности, волевым и интеллектуальным качествам личности [43; с. 215].

Положительная динамика отмечена у критерия «взаимная симпатия» (рост выборов с 5 до 17%), что говорит о формировании с возрастом четких индивидуальных эмоциональных предпочтений, развитии эмоциональной сферы глухого подростка.

***Отмечено заметное
для окружающих
снижение слуха:***

Александр 1 – русский император;

Билл Клинтон – экспрезидент США;

Стивен Стинг – английский музыкант, певец;

Земфира – певица;

Пьер Ронсар – французский поэт;

Джошуа Рейнольдс – английский живописец.

Противоположную, отрицательную возрастную динамику имеют критерии внешние: привлекательный вид (число выборов снизилось с 19 до 7%) и ситуативная деятельность (с 11 до 4%).

Изучая коммуникативные качества учащихся (уровень общительности, стремление к уединению, доминирование в группе сверстников, конфликтность, отношение к учителю-взрослому), мы использовали проективную

методику Р. Жилиа. Ее цель состоит в выявлении социальной приспособ-

собленности ребенка, а также его взаимоотношений с окружающими. Методика является визуально-вербальной, то есть состоит из текстовых заданий и картинок, на которых изображены сверстники, играющие во что-то, ссорящиеся или слушающие взрослого. Ребенок должен выбрать себе место среди изображенных людей, либо идентифицировать себя с персонажем, занимающим то или иное место в группе.

Четко прослеживается возрастная динамика коммуникативных характеристик. Отметим, что вместе с ростом *общительности* (в V и VI классах 30-47 % учащихся выбрали ситуации взаимодействия и общения со сверстниками, в VII-VIII кл. – 49-53 %, в IX классе – 61 %), возрастает и *стремление к уединению* (в V и VI классах 30-25 % учащихся выбрали отдаленную от сверстников позицию, в VII-VIII кл. – 37-43 %, в IX классе – 46 %), что, кстати, подтверждают полученные нами данные по методике «Эмоциональное переживание жизненно важных зон».

Как отмечает И. С. Кон [47], в старшем подростковом возрасте активизируется и углубляется общение со сверстниками, в этот период психологическая близость с друзьями больше, чем с другими людьми. Но с ростом общительности возрастает и стремление к уединению как условию погружения в свой внутренний мир. Это стремление многократно усиливается из-за специфики интернатной жизни: учащиеся находятся в вынужденном взаимодействии со сверстниками, они устают от постоянного пребывания в коллективе, не имеют возможности уединиться, у них отсутствуют условия для внутреннего расслабления и сосредоточения, ограничена личная свобода в жизненном пространстве.

Доминирование, лидерство заметно спадает с возрастом. Если в V классе 63 % учащихся отметили доминирующую позицию среди сверстников, то в IX классе – 36 %. Причина в том, что взаимодействия усложняются, становятся более глубокими, индивидуальными и в этих условиях учащимся труднее устанавливать отношения власти и влияния на сверстников.

Отношение к учителю-взрослому меняется с возрастом: наблюдается сокращение дистанции «учитель – ученик». Если в 5-6 классах число учащихся, выбравших положение около учителя, составляло 42-47%, то уже в 8-9 классах – 50-70%. Это связано с появлением у восьми-, девятиклассников осмысленного интереса к знаниям, что влияет на повышение авторитета учителя. Сближение дистанции «учитель – ученик» отражает в то же самое время и возрастные особенности социализации старших подростков: появляется тяга к взрослому в контексте поисков идеала; осваивается новый поворотный узловой рубеж

социального движения «Я и общество»: старший подросток утверждает себя не только в мире вещей, но и в мире взрослых, представителем которого в условиях интерната выступает учитель.

Заметно уменьшается с возрастом количество склонных к *конфликтам* подростков. Если в 5-6 классах каждый третий подросток обнаруживал черты агрессивности в отношениях, то уже с 9 класса – только каждый пятый. Накопление социального опыта, взросление подростка, стабилизация эмоциональной сферы, снижение подросткового нейротизма – вот причины положительной возрастной динамики данного показателя.

Интересные результаты получены при сравнении коммуникативных качеств учащихся из семей слышащих и неслышащих родителей: 45 % учащихся из семей неслышащих родителей выбрали лидирующую позицию в классе, всего 5 % учащихся из семей слышащих родителей выбрали такую же позицию. Остальные 95% детей слышащих родителей выбрали позицию «отгороженности» и объясняли свой выбор стеснительностью, неумением хорошо говорить жестами.

Уровень конфликтности у подростков из семей неслышащих родителей составил в среднем 28 %, в группе учащихся из семей слышащих – 37 %. По стремлению к уединению, обособленности самый высокий показатель был получен в группе учащихся из семей слышащих (40 %), а из семей неслышащих – 20 %. Они всегда помещали себя внутри группы сверстников или вблизи нее.

Соответственно распределились и показатели общительности: они выше у учащихся из семей неслышащих родителей (ср. 45 и 36%).

Полученные нами сравнительные данные о коммуникативных качествах подростков из семей слышащих и неслышащих родителей плотно соотносятся с аналогичными данными Т. Г. Богдановой и Н. В. Мазуровой [12].

Таким образом, комплексная диагностика актуальных особенностей межличностных отношений глухих учащихся выявила следующее. По структурно-социометрическим, личностным, эмоциональным, перцептивным, трансактным показателям межличностные отношения глухого подростка образуют в целом личное пространство, аналогичное по полноте и представленности этих показателей личному пространству слышащего подростка. Совершенно очевидно, что межличностные отношения в учебных группах глухих складываются и поступательно развиваются по тем же возрастным и психологическим законам, что и в группах слышащих подростков. Вместе с тем, вне специального педагогического руководства и своевременной психологической коррекции

в межличностных отношениях глухих подростков накапливаются и стихийно возникают отрицательные модальности, такие, как повышенный конфликтогенный фон, повышенный удельный вес изолированных и отвергаемых членов группы, дезадаптированных подростков, недостаточный уровень взаимности, а, значит, отношений дружбы, возрастное отставание в критериях социальной самооценки и др.

Коррекция межличностных отношений должна стать самостоятельным и важным направлением в работе классных руководителей. Это длительный, комплексный процесс, компонентами которого выступают:

- систематическая диагностика отношений в коллективе; выявление проблемных точек в системе межличностных отношений и определение проблемных учащихся, с которыми предстоит адресная коррекционная работа;

- оптимизация избирательного отношения педагога-воспитателя к учащимся разных статусных групп, педагог должен целенаправленно формировать у себя равноудинаковый по модальности и по частоте взаимодействия стиль общения с высокостатусными и низкостатусными учащимися.

Исследованиями социальных психологов в массовых детских коллективах выявлено, что независимо от стилей общения, педагоги предпочитают чаще взаимодействовать с детьми высоких статусных категорий и реже – с детьми, относящимися к низким статусным категориям. Со звездами преобладают положительные по модальности формы педагогического общения; на втором месте – нейтральные, на третьем – отрицательные. С предпочитаемыми преобладают нейтральные формы педагогического общения, на втором месте следуют положительные и завершают – отрицательные. С принятыми и изолированными преобладают отрицательные, далее следуют нейтральные и положительные [76; с. 80].

- Целенаправленное самоформирование устойчиво положительного стиля отношения классных руководителей и воспитателей к детям как фактора поддержания высокого уровня ЭПК и взаимности отношений между детьми (напомним, что взаимность – непосредственный показатель наличия дружеских отношений).

По данным психологов массовой школы высокий коэффициент взаимности отмечен у педагогов со стабильно положительным отношением к детям. Наиболее низкий – у педагогов с отрицательным или отчужденным стилем отношения к детям [76; с. 156].

- Основные коррекционные усилия сурдопедагога должны быть приложены по трем стратегическим направлениям: снижение конфликтности в отношениях, повышение интегративного социально-психологического показателя – статуса конкретных учащихся, развитие конструктивных коммуникативных умений и навыков. Система коррекционных приемов и методов оптимизации межличностных отношений в специальной педагогике практически не разработана. Сурдопедагогика лишь в начале пути к решению этой проблемы. В нашем исследовании мы обратились к коммуникативным тренингам, которые способом «преднамеренного изменения» добиваются положительной динамики психологических феноменов человека.

Применение в нашей работе тренинга общения обоснуем тем, что, во-первых, коммуникативная природа тренинга методологически адекватна современным коммуникативным концепциям обучения глухих словесной речи; во-вторых, в тренинговых занятиях продолжается и закрепляется ведущая в подростковом возрасте деятельность общения. В-третьих, тренинг освобожден от явно представленной регулирующей роли взрослого, характерной для традиционных воспитательных методов, в тренинге уравниваются позиции педагога и учеников (тренера и участников). Отсюда развивается инициатива и индивидуальность школьников, они не просто узнают, как надо себя вести, как поступать в тех или иных случаях, а активно ищут присущие каждому индивидуальные стратегии и тактики общения и взаимодействия с людьми. В тренингах особыми приемами обеспечивается спонтанность поведения, открытость и естественность в общении.

В тренингах общения «преднамеренное изменение» личности организуется следующими методами: дискуссионными (групповые дискуссии, совместный анализ конкретных поведенческих ситуаций); игровыми (ролевые игры, психодрама, трансактный анализ и др.); релаксационными техниками; психогимнастическими упражнениями.

Какова же эффективность коммуникативных тренингов как способа коррекции межличностных отношений глухих учащихся ?

В тренинговые группы были отобраны 17 учащихся. В первую группу вошли ученики 5-7 классов; во вторую – 8-9 классов. Принципом отбора подростков явилось наличие комплекса слаборазвитых показателей: социометрических (низкий статус, неудовлетворенность в общении из-за отсутствия взаимности), коммуникативных (отрицательная валентность, т.е. выраженная отрицательное отношение к сверстникам, конфликтность как установка личности, замкнутость и стремление к уединению), эмоционально-личностных показателей (низкое эмо-

циональное самочувствие в группе, признаки дезадаптации), определяющих в итоге проблемность подростка. Обязательным условием отбора было добровольное согласие подростка участвовать в тренинге.

Прежде всего, отметим изменение отношения самих участников тренинговой группы к тренинговым занятиям. На начальном этапе занятий присутствовала повышенная напряженность, дискомфорт в группе. К концу занятий группа стала сплоченной, участники чувствовали себя свободнее, непринужденно общались друг с другом и с тренером. Выросла степень их вовлеченности и заинтересованности в упражнениях. У учащихся появилась открытость к близким социальным контактам, что отмечено уже на третьем занятии. Учащиеся объединялись в свободное время и обсуждали тренинговые упражнения. Налицо был эффект сплочения внутри тренинговой группы. Изменения, происходящие в ходе тренинга, касаются не только группы как целостной системы, но и каждого из участников.

Качественное изменение отношений отмечается в изменении позиции участников тренинга: снижены эгоцентрические тенденции в поведении, смещен центр коммуникативной ориентации в системе «на себя» – «на партнера» в сторону партнера. Так, у учащихся, первоначально интерпретировавших исключительно положительно собственные поступки, игнорировавших сверстников, в процессе работы появились высказывания: «Мне нравится рисунок Анны И., она лучше меня нарисовала наш класс», «Саша С. умный, добрый, сильный, я хочу быть таким же», «Я хотел бы дружить с ребятами из группы, с ними интересно».

Необходимо отметить обострение социальной перцепции, выражающейся в том, что повысилась точность в распознавании эмоций, чувств, переживаний другого человека. Учащиеся научились отмечать у членов группы оттенки настроения: «Вера расстроена, получила плохую оценку, я помогу ей»; Ирина С.: «Когда мне грустно, Марина помогает, она веселая, с ней интересно», «Саше К. сегодня не везет, у него не получилось упражнение, и он расстроился».

Отмечается снижение категоричности высказываний: если в начале тренинга учащиеся оперировали понятиями «плохой», «хороший», то теперь в сочинениях встречаются следующие характеристики: «Оля Д. не плохая, просто она не знает, как себя вести с мальчиками», «Сергей честный, он мне помогает делать уроки, всегда делится с друзьями, но иногда мы ссоримся», «У Саши мало друзей, поэтому он всегда в стороне», «Мы с Мариной подруги, всегда вместе, все друг другу рас-

сказываем, у нас нет секретов и нам весело вместе, она настоящий друг».

Автор последнего высказывания нашла свою подругу именно на тренинговых занятиях, как и большинство участников тренинга. Опыт товарищеских отношений был продолжен и после тренинговых занятий.

У 13 учащихся (т. е. у 76%) заметно снизился уровень конфликтности в отношении к сверстникам. У этих учащихся повысился уровень социальных навыков: они стали более внимательны к партнеру по общению, при возникновении конфликтных ситуаций стали прибегать к позитивным приемам их разрешения (договор, компромисс и т.д.)

Снизилась тяга детей к уединению, одиночеству. Так, у 5 учащихся отгороженность снизилась в 2 раза; у 9 учащихся – в 1,5 раза; у 3 учащихся отмечено незначительное, но все-таки снижение проявления отгороженности.

Повысился уровень такого ведущего коммуникативного качества, как общительность. Так, у 8 учащихся он вырос в 2 раза; у 5 – 1,5 раза; у 4 – незначительно повысился.

Практически все участники тренинга (за исключением одного человека) были дети слышащих родителей, которые резко уступали детям глухих родителей по показателям лидерства. После тренинга эти же дети стали более активными и инициативными в классе и после уроков; стали чаще выбирать позицию лидера по методике Р. Жилия. Так, выбор лидирующей позиции у 7 учащихся участился более чем в 3 раза; у 3 учащихся – в 1,5 раза; не изменили своей ведомой позиции 2 человека.

В результате проведения тренингов изменилась система эмоциональных предпочтений жизненно важных зон. Ситуации коллективного взаимодействия стали отмечаться оттенком «радостное настроение» значительно чаще («урок» – с 32% до 44% выборов; «я в классе» – с 36% до 53%), уменьшилось количество эмоциональных предпочтений ситуации «Я один».

Снизилось количество участников тренинга с высоким уровнем социально-психологической дезадаптации. 14 из отобранных в группу подростков имели симптомы дезадаптации. После тренингов выраженная дезадаптационная симптоматика была отмечена только у 4 учащихся.

Какие синдромы оказались наиболее чувствительными к коррекционным воздействиям?

Наибольшие положительные сдвиги зафиксированы в отношении следующих синдромов: «депрессия», «уход в себя», «эмоциональная напряженность» (уровень всех трех синдромов снизился на 55%). На втором месте по динамике снижения находятся: «враждебность к детям» (уменьшилась на 45%); невротические симптомы (на 42%); на третьем месте находится «враждебность к взрослым» (на 32%); на четвертом месте – «недоверие к новому» (на 22%), «недостаток социальной нормативности» (на 21%), «неугомонность» (на 20%).

Одним из основных результатов тренинговых процедур можно считать повышение социометрического статуса подростков в своем классе. Поведение участников тренинга изменилось, они стали решительнее, увереннее, чаще стали общаться с одноклассниками, у них появились новые друзья в классе. Так, 9 участников тренинга, занимавших в своем классе статус изолированных и отвергаемых, перешли в статус более высокий – принятых. 3 принятых учащихся повысили свой статус в классе до предпочитаемого. Однако 5% участников тренинговой группы не повысили свой низкий статус (1 отвергаемый подросток стал изолированным, 4 принятых так и остались принятыми). Причиной оставшегося низким статуса являются индивидуально-психологические характеристики этих учащихся: слабое развитие познавательных психических процессов (низкий интеллектуальный уровень, заторможенность или несформированность процессов восприятия, воображения и внимания); интравертность, замкнутость как базовые черты характера.

Изменилось положение неслышащих учащихся с внешними дефектами (носят очки, непривлекательный внешний вид, энурез). Из 15 участников группы, имевших тот или иной внешний дефект, 11 повысили свой статус: «изолированные» и «отверженные» поднялись на ступень выше и стали «принятыми» и «предпочитаемыми». В основном это коснулось учащихся, которые носят очки и/или имеют непривлекательный внешний вид, «отвергаемых» среди них не стало. Энурез (в сочетании с другими недостатками) же остается серьезным препятствием для продвижения учащихся по социометрическому статусу.

Повысили статус неуспевающие учащиеся, прошедшие тренинг. Если до занятий неуспевающие участники тренинга занимали в своем классе статус изолированного (7 чел.), отверженного (1), принятых было 2 человека, то после занятий произошла положительная социально-психологическая стратификация: все 7 изолированных стали принятыми; 1 отверженный стал тоже принятым; одна принятая – предпочитаемой.

Улучшили свое социометрическое положение учащиеся из семей слышащих родителей. Напомним, что из 17 участников тренинга 16 были из семьи слышащих. Из них 12 повысили свой статус. Один подросток из семьи глухих свой статус реально не повысил: был отверженным, стал изолированным.

В основе выявленного нами повышения статуса подростков, прошедших тренинг, лежит ряд причин.

Во-первых, это зафиксированный психологами феномен «генерализации статуса», согласно которому индивиды, «связанные с членством в других социальных группах» начинают оказывать значительное влияние на особенности разворачивающегося взаимодействия в своей основной группе [50; С. 76].

Во-вторых, наши подростки стали более коммуникативно компетентными, а стало быть, более успешными и инициативными, смелыми в личных контактах со сверстниками, что повысило их аттракцию, т. е. привлекательность, заметность.

В-третьих, с очевидностью сработал выявленный психологами социометрический механизм «ценностного обмена». Социокультурная микросфера тренинговой группы способствовала личностному обогащению участников тренинга гуманистическими ценностями (терпимость, доброжелательность, интерес и внимание к другому, и т. д.). Согласно указанному механизму «более высокий статус среди сверстников приобретают школьники, реализовавшие более «богатые» наборы ценностных характеристик» [там же, с. 77].

Улучшилось индивидуальное эмоциональное самочувствие всех участников тренинга. Низкостатусные учащиеся, испытывавшие эмоциональное неблагополучие в классе, чувство психологической незащищенности и в результате имевшие низкий индивидуальный индекс ЭПК, теперь оценивали свое самочувствие по всем параметрам на несколько баллов выше, в результате чего величина индивидуального индекса ЭПК достигла в целом средних величин. Причиной повышения эмоционального самочувствия стало приобретение новых друзей. Сформированные навыки общения обеспечили положительное отношение одноклассников.

Часть учащихся (3 человека) показала в контрольном эксперименте слабую динамику большинства показателей. Это связано с рядом причин:

1. Условия семейного воспитания. Эти учащиеся воспитывались в семьях слышащих родителей с выраженным отчужденным стилем общения: они не интересовались успехами и делами детей в интернате,

не владели жестовой речью и даже дактилологией. Все это сводило к минимуму межличностное взаимодействие в семье и привело к очень низкому уровню развития социализированности подростков к моменту работы в группе. По стартовым позициям эти учащиеся настолько уступали остальным членам группы, что не смогли равноправно влиться в коллективную работу.

2. Слабое развитие всех познавательных процессов. Игорь К. путал имена участников тренинга даже к концу занятий, практически все упражнения выполнялись им неправильно, на занятиях не было самостоятельных суждений. Саша К. и Анна Р. затруднялись в установлении причинно-следственных связей, не могли объяснить, по какому признаку отбирали своих друзей, затруднялись комментировать свои действия.

С подробной технологией проведения коммуникативных тренингов читатель может ознакомиться в книге Герасименко, Ю. А. Межличностные отношения учащихся с нарушениями слуха: диагностика и коррекция [Текст] / Ю. А. Герасименко, Г. А. Карпова / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст] / А. Адлер. – СПб. : Питер, 2003.
2. Авдеева, Е. Ю. Использование звукоусиливающей аппаратуры при обучении дошкольников с нарушенным слухом [Текст] / Е. Ю. Авдеева, Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 1999. – № 4.
3. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика [Текст] / Л. В. Андреева. – М. : Академия, 2005.
4. Артпедагогика и арттерапия [Текст] : учеб. пособие. – М. : Академия, 2001.
5. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985.
6. Басова, А. Г. История сурдопедагогики [Текст] / А. Г. Басова, Е. Ф. Егоров. – М. : Просвещение, 1984.
7. Багрова, И. Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух [Текст] / И. Г. Багрова. – М. : Просвещение, 1990.
8. Базоев, В. З. Человек из мира тишины [Текст] / В. З. Базоев, В. А. Паленный. – М. : ИКЦ «Академкнига», 2002.
9. Белкин, А. С. Ситуация успеха – как ее создать [Текст] / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991.
10. Белущенко, В. А. Педагогическая реабилитация детей с нарушением слуха [Текст] / В. А. Белущенко, А. Е. Наумова, М. Ю. Седова. – СПб. : КАРО, 2006.
11. Бельтюков, В. И. Чтение с губ [Текст] / В. И. Бельтюков. – М. : Педагогика, 1970.
12. Богданова, Т. Г. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников [Текст] / Т. Г. Богданова, Н. В. Мазурова // Дефектология. – 1998. – № 3.
13. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология [Текст] / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002.
14. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети [Текст] / Р. М. Боскис. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963.
15. «В едином строю» («Жизнь глухих») [Текст] – журнал ЦП ВОГ. Изд. с 1957.
16. Волкова, К. А. Использование глухими учащимися устной речи как средства общения во внеклассное время [Текст] / К. А. Волкова // Пути интенсификации изучения, обучения и воспитания детей с недостатками слуха : сб. науч. тр. – М. : МГПИ, 1986.

17. Вопросы сурдопедагогики: история и современность [Текст] / под ред. Е. Г. Речицкой [и др.]. – М. : Прометей, 2001.
18. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5.
19. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003.
20. Выгодская, Г. Л. О творческих играх глухих дошкольников [Текст] / Г. Л. Выгодская // Пути обучения речи / под ред. Б. Д. Корсунской. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960.
21. Выявление детей с подозрением на снижение слуха. Младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст [Текст] / под ред. Г. А. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко. – М. : Экзамен, 2004.
22. Герасименко, Ю. А. Межличностные отношения учащихся с нарушениями слуха: диагностика и коррекция [Текст] / Ю. А. Герасименко, Г. А. Карпова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2004.
23. Гилевич, И. М. Если ребенок со сниженным слухом учится в массовой школе [Текст] / И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова // Дефектология. – 1995. – № 3.
24. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика [Текст] / Л. А. Головчиц. – М. : ВЛАДОС, 2001.
25. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании [Текст] : хрестоматия / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. – М. : Изд-во ГНОМ и Д., 2001.
26. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики [Текст] / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982.
27. Димскис, Л. С. Изучаем жестовый язык [Текст] / Л. С. Димскис. – М. : Академия, 2002.
28. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование [Текст] / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999.
29. Жилинскене, Е. М. Как мы были мамами глухих детей [Текст] / Е. М. Жилинскене, А. В. Гуленко, Ю. В. Сагалова. – СПб. : КАРО, 2006.
30. Зайцева, Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы [Текст] / Г. Л. Зайцева // Дефектология. – 1995. – № 3.
31. Зайцева, Г. Л. Проблемы тотальной коммуникации [Текст] / Г. Л. Зайцева // Дефектология. – 1982. – № 5.

32. Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология [Текст] / Г. Л. Зайцева. – М. : Владос, 2000.
33. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991.
34. Зыков, С. А. Методика обучения глухих детей языку [Текст] / С. А. Зыков. – М. : Просвещение, 1977.
35. Зыкова, Т. С. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей [Текст] / Т. С. Зыкова, М. А. Зыкова. – М. : Академия, 2002.
36. Имедадзе, Н. В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения языком [Текст] / Н. В. Имедадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1979.
37. Интегрированное обучение детей с нарушениями слуха [Текст] : метод. реком. / под ред. Л. М. Шипициной, Л. П. Назаровой. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
38. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003.
39. Карпова, Г. А. Жизненные перспективы неслышащих выпускников школы для детей с нарушениями слуха [Текст] / Г. А. Карпова // Специальное образование. – 2004. – № 2.
40. Карпова, Г. А. Диагностика привлекательности учебной группы для учащихся с нарушениями слуха [Текст] / Г. А. Карпова // Специальное образование. – 2006. – № 6.
41. Карпова, Г. А. Комплексная диагностика коррекционно-педагогического потенциала семьи, воспитывающей ребенка-инвалида [Текст] / Г. А. Карпова // Вопросы специальной психологии и педагогики. – 2007. – № 1.
42. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей [Текст] / К. В. Комаров. – М. : ОНИКС 21 век, 2005.
43. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах [Текст] / Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1976.
44. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива [Текст] / Я. Л. Коломинский. – Минск : Народная асвета, 1984.
45. Королева, И. В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста [Текст] / И. В. Королева. – СПб. : КАРО, 2005.
46. Коротаяева, Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа [Текст] / Е. В. Коротаяева. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2008.

47. Кон, И. С. Психология старшеклассника [Текст] / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1982.
48. Корсунская, Б. Д. Методика обучения глухих дошкольников речи [Текст] / Б. Д. Корсунская. – М. : Просвещение, 1969.
49. Красильникова, О. А. Формирование грамматического строя речи слабослышащих школьников [Текст] / О. А. Красильникова, Г. А. Киреева. – СПб. : КАРО, 2005.
50. Кричевский, Р. Л. Психология малой группы [Текст] / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская – М. : Изд-во МГУ, 1991.
51. Кузьмичева, Е. П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся [Текст] / Е. П. Кузьмичева. – М. : Просвещение, 1991.
52. Леонгард, Э. И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников [Текст] / Э. И. Леонгард. – М. : Просвещение, 1971.
53. Леонгард, Э. И. Я не хочу молчать! [Текст] / Е. Г. Самсонова, Е. А. Иванова. – М. : Просвещение, 1990.
54. Леве, А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности [Текст] / А. Леве. – М. : Академия, 2003.
55. Малофеев, Н. Н. Современное состояние коррекционной педагогики [Текст] / Н. Н. Малофеев // Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия. – М. : ГНОМ и Д., 2001.
56. Малахов, В. А. Парадоксы мультикультурализма [Текст] / В. А. Малахов // Иностранная литература. – 1997. – № 8.
57. Мастюкова, Е. М. Основы генетики. Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии [Текст] / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М. : Владос, 2001.
58. Методика преподавания русского языка в школе глухих [Текст] / под ред. Л. М. Быковой. – М. : ВЛАДОС, 2002.
59. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха [Текст] / Л. П. Назарова. – М. : Владос, 2001.
60. Никитина, М. И. Проблема интеграции детей с особенностями развития [Текст] / М. И. Никитина. // Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия. – М. : ГНОМ и Д., 2001.
61. Николаева, Т. В. Комплексное психолого-педагогическое исследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом. [Текст] / Т. В. Николаева. – М. : Экзамен, 2006.

62. Организация деятельности коррекционных образовательных учреждений [Текст] / сост. и авт. коммент. Ф. Ф. Водоватов, Л. В. Бумагина. – М. : Академия, 2000.

63. Основы педагогических технологий [Текст] : краткий толковый словарь. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1995.

64. Паленный, В. А. Образ глухого в СМИ [Текст] / В. А. Паленный // Мир глухих. – 2002. – № 10.

65. Пельмская, Т. В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом [Текст] / Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко. – М. : Владос, 2003.

66. Пономарева, З. А. История развития воспитательной системы детей с недостатками слуха в России [Текст] / З. А. Пономарева // Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях. – СПб. : КАРО, 2006.

67. Педагогика [Текст] / В. А. Сластенин [и др.]. – М. : Школа-Пресс, 2000.

68. Педагогика [Текст] / под ред. Л. П. Крившенко. – М. : Изд-во Проспект, 2004.

69. Педагогическая энциклопедия [Текст] : в 4 т. / под ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. – М. : Советская энциклопедия, 1968.

70. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002.

71. Пенин, Г. Н. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях [Текст] / Г. Н. Пенин, Л. В. Кораблева, З. А. Пономарева, О. А. Красильникова. – СПб. : КАРО, 2006.

72. Прилепская, Т. Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников [Текст] / Т. Н. Прилепская // Дефектология. – 1996. – № 5.

73. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 1 вида. [Текст] – М. : Просвещение, 2003.

74. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 2 вида. [Текст] – М. : Просвещение, 2003.

75. Программы для специальных дошкольных учреждений: Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста. [Текст] – М. : Просвещение, 1991.

76. Психология педагогического взаимодействия [Текст] / под ред. Я. Л. Коломинского. – СПб. : Речь, 2007.

77. Психология глухих детей [Текст] / под ред. И. М. Соловьева [и др.]. – М. : Педагогика, 1971.

78. Пути обучения речи [Текст] / под ред. Б. Д. Корсунской. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960.
79. Радищев, А. Н. О человеке, о его смертности и бессмертии [Текст] / А. Н. Радищев: Избр. философ. соч. – Л. : Госполитиздат, 1949.
80. Развитие устной речи у глухих школьников [Текст] : инструк.-метод. мат.-лы. – М. : НЦ ЭНАС, 2003.
81. Радуга звуков. – 2006. – № 3; [Текст] ж-л фирмы «Исток-Аудио».
82. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] : в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993.
83. Руленкова, Л. И. Аудиология и слухопротезирование [Текст] / Л. И. Руленкова, О. И. Смирнова. – М. : Академия, 2003.
84. Речицкая, Е. Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы [Текст] / Е. Г. Речицкая. – М. : Владос, 2005.
85. Речицкая, Е. Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха [Текст] / Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина. – М. : Владос, 2002.
86. Рау, Ф. Ф. Методика обучения глухих устной речи [Текст] / Ф. Ф. Рау, В. И. Бельтюков, К. А. Волкова, Э. И. Леонгард, Н. Ф. Слезина. – М. : Просвещение, 1976.
87. Саломатина, И. В. Синдром Ушера и наши дети [Текст] / И. В. Саломатина. – М. : Изд-во Академии исследований культуры, 2001.
88. Сериккалиева, Э. Обретешь друзей [Текст] / Э. Сериккалиева, С. Сироткин, А. Суворов. – Алма-Ата : Жалын, 1978.
89. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст] / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994.
90. Скрипов, В. П. Моя страна глухих [Текст] / В. П. Скрипов. – М. : Загрей, 2001.
91. Собкин, В. С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. Эмпирическое исследование. [Текст] / В. С. Собкин – М. : ЦСО РАО, 1997.
92. Совместная работа школы и семьи в обучении и воспитании глухих детей [Текст]: сб. материалов из опыта работы школы-интерната № 26 для глухих детей г. Белгорода. – Белгород, 2002.

93. Советский энциклопедический словарь. [Текст] – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1980.
94. Специальная педагогика [Текст] / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2000.
95. Специальная психология [Текст] / под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2003.
96. Сухова, В. В. Обучение математике в подготовительном-4 классах школ для глухих и слабослышащих детей [Текст] / В. В. Сухова. – М. : Академия, 2002.
97. Суворов, А. В. Слепoglухой в мире зрячеслышащих [Текст] / А. В. Суворов. – М. : ИПТК «ЛОГОС» ВОС, 1996.
98. Сурдопедагогика [Текст] / под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : Владос, 2004.
99. Сурдопедагогика / под ред. М. И. Никитиной. – М. : Просвещение, 1989.
100. Таварткиладзе, Г. А. Выявление детей с подозрением на снижение слуха. Младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст [Текст] : метод. пособие / Г. А.Таварткиладзе, Н. Д. Шматко, М. Е. Загорянская, Т. В. Пельмская, М. Г. Румянцева. – М. : Изд-во «Экзамен», 2004.
101. Туджанова, К. И. Дидактика коррекционных учреждений 1 и 2 вида [Текст] / К. И. Туджанова. – М. : Прометей МПГУ, 2004.
102. Ткачева, В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии [Текст] / В. В. Ткачева. – М. : УМК «Психология», 2004.
103. Флери, В. И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе [Текст] / В. И. Флери. – СПб., 1835.
104. Фрадкина, Р. Н. Говорящие руки. Тематический словарь жестового языка глухих России [Текст] / Р. Н. Фрадкина. – М. : Москов. орг-ция ВОГ, 2001.
105. Фишман, М. Н. Функциональное состояние головного мозга детей с нарушением слуха и трудностями формирования речевого общения [Текст] / М. Н. Фишман. – М. : Экзамен, 2004.
106. Цукерман, И. В. Глухота и проблема общения [Текст] / И. В. Цукерман. – Л. : ЛВЦ ВОГ, 1980.
107. Шаповал, И. А. Специальная психология [Текст] / И. А. Шаповал. – М. : ТЦ Сфера, 2005.
108. Шматко, Н. Д. Интегрированный подход к обучению детей с нарушениями слуха в России [Текст] / Н. Д. Шматко. // Дети с огра-

ниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании : хрестоматия. – М. : ГНОМ и Д., 2001.

109. Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит : пособие для учителя [Текст] / Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская. – М. : Просвещение, 2003.

110. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974.

111. Экологическое воспитание дошкольников [Текст] : учеб. пособие. – М. : ООО Изд-во АСТ, 1998.

112. Янн, П. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука [Текст] / П. Янн. – М. : Академия, 2003.

113. Яхнина, Е. З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха [Текст] / Е. З. Яхнина. – М. : Владос, 2003.

**Базисный учебный план
специальных (коррекционных) образовательных
учреждений I вида**

Вариант 1

№ п/п	Образовательные области	Учебные дисциплины	Число учебных часов в неделю по классам											Всего	
			полг. класс	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X		XI
Федеральный компонент															
		Общеобразовательные предметы													
1	Язык	Язык и литература	8	9	9	9	11	12	11	11	10	10	9	9	118
		Предметно-практическое обучение	6	5	5	4	3								23
2	Математика	Математика	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	59
3	Обществознание	История						2	2	2	2	2	3	3	16
		Граждановедение													
4	Естествознание	Природоведение				2	2	2							6
		География							2	2	2	2	2	2	12
		Биология								2	2	2	2	2	12
		Физика										2	2	3	3
		Химия									2	2	3	3	10
5	Искусство	Изобразительное искусство		1	1	1	1	1	1	1					7
6	Физическая культура	Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
7	Технология	Трудовое обучение Компьютерные технологии						4	4	4	2	2	2	2	20
Итого			20	22	22	23	24	28	29	29	29	29	31	31	317

		Коррекционные предметы													
8	Окружающая жизнь	Ознакомление с окружающим миром, ОБЖ	2	2	2										6
		Социально-бытовая ориентировка				2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
9		Музыкально-ритмические занятия	3	3	3	3	2	2							16
		Специальные фронтальные занятия в слуховом кабинете	1	1	1										3
		Индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи													
Итого			26	28	28	28	28	32	31	31	31	31	33	33	360
Школьный компонент															
10		Обязательные занятия по выбору обучающихся				1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
11		Факультативные занятия					1	1	2	2	3	3	2	2	16
12		Дополнительные коррекционные занятия	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Общий объем учебного плана			27	29	29	30	31	35	35	35	36	36	37	37	397
		Индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36

Вариант 2

№ п/п	Образовательные области	Учебные дисциплины	Число учебных часов в неделю											Всего	
			подгот. класс	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X		XI
Федеральный компонент															
		Общеобразовательные предметы													
1	Язык	Язык и литература	9	9	9	11	11	11	11	10	10	10	9	9	119
		Предметно-практическое обучение	5	5	4	3									17
2	Математика	Математика	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	62
3	Обществознание	История Граждановедение					2	2	2	2	2	3	2	2	17
4	Естествознание	Природоведение			2	2	2								6
		География						2	2	2	2	2			10
		Биология						2	2	2	2	2	2	2	14
		Физика								3	3	3	2	3	14
		Химия							3	3	3	3	2	14	
5	Искусство	Изобразительное искусство	1	1	1	1	1	1	1						7
6	Физическая культура	Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
7	Технология	Трудовое обучение Компьютерные технологии					4	4	4	2	2	2	2	2	22
Итого			22	22	23	24	27	29	29	31	31	32	28	28	326

		Коррекционные предметы												
8	Окружающая жизнь	Ознакомление с окружающим миром, ОБЖ	2	2										4
		Социально-бытовая ориентировка			2	2	2	2	2	2	2	1		15
9		Музык.-ритмические занятия	3	3	3	2	2							13
		Специальные фронтальные занятия в слуховом кабинете	1	1	1									3
		Индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи												
Итого			28	28	29	28	31	31	31	33	33	28	28	361
Школьный компонент														
10		Обязательные занятия по выбору обучающихся			1	1	1	1	1	1	1	4	4	16
11		Факультативные занятия					2	2	2	2	3	3	4	20
12		Дополнительные коррекционные занятия	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Общий объем учебного плана			29	29	31	30	35	35	35	37	37	37	37	397
		Индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36

**Базисный учебный план
специальных (коррекционных) образовательных
учреждений I вида (для глухих,
имеющих задержку психического развития)**

№ п/п	Образовательные области	Учебные дисциплины	Число учебных часов в неделю по классам											Всего
			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	
Федеральный компонент														
		Общеобразовательные предметы												
1	Язык	Язык и литература	8	8	9	10	11	9	9	9	9	8	7	97
		Предметно-практическое обучение	5	5	5	5								
2	Математика	Математика	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	53
3	Обществознание	Эпизодические рассказы из истории								2	2	2	2	8
4	Естествознание	Естествознание						2	2	2	2	1	1	10
		География						2	2	2	2			8
5	Искусство	Изобразительное искусство	1	1	1	1	1	1	1	1				8
6	Физическая культура	Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22
7	Технология	Трудовое обучение Компьютерные технологии					4	4	4	4	8	14	15	53
Итого			21	21	22	23	23	25	25	27	30	31	31	279

		Коррекционные предметы												
8	Окружающая жизнь	Ознакомление с окружающим миром ОБЖ	3	3	3	3								12
		Социально-бытовая ориентировка					2	2	2	2	2	2	2	14
9		Музыкально-ритмические занятия	3	3	3	3								12
		Специальные фронтальные занятия в слуховом кабинете	1	1	1									3
Итого			28	28	29	29	25	27	27	29	32	33	33	320
Школьный компонент														
10		Обязательные занятия по выбору обучающихся					2	2	2	2	2	2	2	14
11		Факультативные занятия			1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
12		Дополнительные коррекционные занятия	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	30
Общий объем учебного плана			31	31	33	33	31	33	33	35	37	38	38	373
		Индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	30

**Базисный учебный план
специальных (коррекционных) образовательных
учреждений I вида (для глухих,
имеющих умственную отсталость)**

№ п/п	Образовательные области	Учебные дисциплины	Число учебных часов в неделю по классам									Всего
			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Федеральный компонент												
		Общеобразовательные пред- меты										
1	Язык	Язык и литература	8	9	10	11	11	10	10	10	10	89
		Предметно-практическое обучение	5	5	4	4						18
2	Математика	Математика	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45
3	Обществознание	Эпизодические рассказы из истории							1	1	1	3
4	Естествознание	География						2	2	2	2	8
5	Искусство	Изобразительное искусство	1	1	1	1	1	1				6
6	Физическая культура	Физкультура	1	1	1	1	2	2	2	2	2	14
7	Технология	Трудовое обучение					4	4	4	4	4	20
Итого			20	21	21	22	23	24	24	24	24	203

		Коррекционные предметы										
8	Окружающая жизнь	Ознакомление с окружающим миром	2	2	2	2	1					9
		Социально-бытовая ориентировка					4	4	4	4	4	20
9		Музыкально-ритмические занятия	2	2	2	2						8
10		Обслуживающий труд					2	2	2	2	2	10
Школьный компонент												
11		Дополнительные коррекционные занятия	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36
Общий объем учебного плана			28	29	29	30	34	34	34	34	34	286
		Индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18

**Базисный учебный план
специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида
I отделение**

Вариант 1

№ п/п	Образовательные области	Учебные предметы	Количество часов в неделю по классам												Всего			Всего
			I ступень				II ступень						III ступень		I ст.	II ст.	III ст.	
			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII				
Федеральный компонент																		
1	Язык	Язык и литература развитие речи	9	10	10	10	11	10	9	7	7	7	6	6	39	51	12	102
		Иностранный язык					2	2	2	2	2	2	2			12	4	16
2	Обществоведение	История Граждановедение					2	2	2	2	2	2	4	4		13	8	21
3	Математика	Математика Информатика	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6	5	5	20	36	10	66
													1	1			2	2
4	Естествознание	Окружающий мир Природоведение Биология География и экология Физика и астрономия Химия	2	2											4			4
					2	2	1								4	1		5
								2	2	2	2	2	2	1		10	3	13
								2	2	2	2	2	2	2		10	4	14
								2	2	2	2	2	4	4		8	8	16
										2	2	2	2	2		6	4	10
5	Искусство	Искусство Черчение	1	1	1	1	1	1	1	1	1				4	2		63
6	Физкультура	Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	12	4	24
7	Технология	Трудовое обучение	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	12	4	24
Итого			21	22	22	22	27	29	30	30	30	30	32	31	87	176	63	326

Приложение

	Коррекционные предметы																
8	Музыкально-ритмические занятия	1	1	1	1									4			4
	Индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию произношения																
Школьный компонент																	
9	Обязательные занятия по выбору обучающихся	2	2	2	4	3	3	3	3	3	4	4	5	19	9	9	38
10	Факультативные занятия								1	1	1			3		3	
Общий объем учебного плана		24	25	25	27	30	32	33	34	34	35	36	36	101	198	72	371
	Индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию произношения	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1				18

Вариант 2

№ п/п	Образовательные области	Учебные предметы	Количество часов в неделю по классам												Всего			Всего		
			I ступень					II ступень					III ступень		I ст.	II ст.	III ст.			
			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII						
Федеральный компонент																				
1	Язык	Язык и литература, развитие речи	8	10	9	10	12	11	10	9	7	7	7	6	6	48	51	12	111	
		Иностранный язык						2	2	2	2	2	2	2	2		12	4	16	
2	Обществоведение	История						2	2	2	2	2	2	2	4	4		13	8	21
		Социальные дисциплины																		
3	Математика	Математика	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6	5	5	26	36	10	72	
		Информатика												1	1			2	2	
4	Естествознание	Окружающий мир	2	2												4			4	
		Природоведение			2	1	2	1								5	1		6	
		Биология							2	2	2	2	2	2	1			10	3	13
		География и экология							2	2	2	2	2	2	2			10	4	14
		Физика и астрономия							2	2	2	2	2	2	4	4		8	8	16
	Химия									2	2			2	2		6	4	10	
5	Искусство	Искусство	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1			5	2		7	
		Черчение															3		3	
6	Физкультура	Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	12	4	26	
7	Технология	Трудовое обучение	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	12	4	26	
Итого			20	21	21	21	25	27	29	30	30	30	30	32	31	108	176	63	347	
		Коррекционные предметы																		
8		Музыкально-ритмические занятия	2	2	2	2										8			8	

Приложение

		Индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию произношения																	
Школьный компонент																			
9		Обязательные занятия по выбору обучающихся	2	2	2	2	5	3	3	3	3	3	4	4	5	13	19	9	41
10		Факультативные занятия									1	1	1				3		3
Общий объем учебного плана			24	25	25	25	30	30	32	33	34	34	35	36		¹²⁹	¹⁹⁸	72	399
		Индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию произношения	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1					20

**Базисный учебный план
специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида
II отделение**

Вариант 1

№ п/п	Образовательные области	Учебные предметы	Количество часов в неделю по классам												Всего			Всего	
			подгот.кл.	I ступень				II ступень				III ступень				I ст.	II ст.		III ст.
				I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII				
Федеральный компонент																			
1	Язык	Язык и литература развития речи	9	10	10	10	11	13	12	11	9	9	9	6	6	50	63	12	125
		Иностранный язык												2	2			4	4
2	Обществоведение	История Социальные дисциплины						2	2	2	2	2	3	4	4		13	8	21
3	Математика	Математика	4	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6	5	5	24	36	10	70
		Информатика												1	1			2	2
4	Естествознание	Окружающий мир	2	2	2											6			6
		Природоведение				2	1	2								3	2		5
		Биология							2	2	2	2	2	2	1		10	3	13
		География и экология							2	2	2	2	2	2	2		10	4	14
		Физика и астрономия									2	2	2	4	4		8	8	16
		Химия								2	2	2	2	2		6	4	10	

Приложение

5	Искусство	Искусство		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	2		6
		Черчение																3	
6	Физическая культура	Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	12	4	26
7	Технология	Трудовое обучение	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	12	4	26
Итого			19	22	22	22	22	28	29	30	30	30	30	32	31	107	177	63	347
		Коррекцион. предметы																	
8		Музыкально-ритмические занятия	1	1	1	1	1									5			5
		Индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию произношения																	
Школьный компонент																			
9		Обязательные занятия по выбору обучающихся	1	1	2	2	4	2	3	3	3	3	4	4	5	10	18	9	37
10		Факультативные занятия								1	1	1					3		3
Общий объем учебного плана			23	24	25	25	27	30	32	33	34	34	35	36	36	124	198	72	394
		Индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию произношения	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1				20

Вариант 2

№ п/п	Образовательные области	Учебные предметы	Количество часов в неделю по классам													Всего			Всего	
			I ступень					II ступень					III ступень			I ст.	II ст.	III ст.		
			I	II	III	IV	V	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII					
Федеральный компонент																				
1	Язык	Язык и литература развитие речи	8	9	9	10	12	12	12	11	9	9	9	8	8	48	62	16	126	
2	Обществоведение	История Социальные дисциплины						2	2	2	2	2	3	4	4		13	8	21	
3	Математика	Математика	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6	5	5	26	36	10	72	
		Информатика												1	1			2	2	
4	Естествознание	Природоведение			2	1	2	2								5	2		7	
		Биология							2	2	2	2	2	2	1		10	3	13	
		География и экология								2	2	2	2	2	2		10	4	14	
		Физика и астрономия								2	2	2	2	2	4	4		8	8	16
		Химия										2	2	2	2	2		6	4	10
5	Искусство	Искусство	1	1	1	1	1	1	1							5	2		7	
		Черчение									1	1	1					3		3
6	Физкультура	Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	12	4	26	
7	Технология	Трудовое обучение	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	12	4	26	
Итого			20	21	21	21	25	27	29	30	30	30	30	32	31	108	176	63	347	

Приложение

	Коррекционные предметы																	
8	Музыкально-ритмические занятия	2	2	2	2										8			8
	Индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию произношения																	
Школьный компонент																		
9	Обязательные занятия по выбору обучающихся	2	2	2	2	5	3	3	3	3	3	4	4	5	13	19	9	41
10	Факультативные занятия									1	1	1				3		3
Общий объем учебного плана		24	25	25	25	30	30	32	33	34	34	35	36	36	129	198	72	399
	Индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию произношения	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1				29

**Базисный учебный план
специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида
II отделение**

Вариант 3 для учащихся с задержкой психического развития

№ пп	Образова- тельные об- ласти	Учебные пред- меты	Количество часов в неделю по классам												Всего		Всего	
			1 ступень						2 ступень						1 ст.	2 ст.		
			Подгот. кл.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI				XII
Федеральный компонент																		
1	Язык	Язык и литера- тура, развитие речи	8	8	9	9	10	12	14	13	12	11	9	9	9	70	63	133
2	Обществове- дение	История, социальные дис- циплины								2	2	2	2	2	3		13	13
3	Математика	Математика	3	4	4	4	4	5	6	6	6	6	6	6	6	30	36	66
4	Естество знание	Окружающий мир	2	2	2											6		6
		Природоведение				2	1	2	1	2						6	2	8
		Биология									2	2	2	2	2		10	10
		География и эко- логия									2	2	2	2	2		10	10
		Физика и астро- номия										2	2	2	2		8	8
		Химия											2	2	2		6	6
5	Искусство	Искусство		1	1	1	1	1	1	1	1					6	2	8
		Черчение											1	1	1		3	3
6	Физкультура	Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	12	26

Приложение

7	Технология	Трудовое обучение		2	2	2	24	4	2	2	2	2	2	2	2	16	12	28
Итого			15	19	20	20	20	26	28	28	29	30	30	30	30	148	177	325
		Коррекционные предметы																
8		Музыкально-ритмические занятия	2	2	2	2	2									10		10
		Предметно-практическое обучение	3													3		3
		Индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию произношения																
Школьный компонент																		
9		Обязательные занятия по выбору обучающегося	3	3	3	3	3	4	4	2	3	3	3	3	3	23	17	40
		Факультативные занятия										1	1	1			3	
Общий объем учебного плана			23	24	25	25	25	30	32	30	32	33	34	34	34	184	197	381
		Индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию произношения	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2			33

**Базисный учебный план
специальных (коррекционных) образовательных
учреждений II вида
(для слабослышащих, имеющих умственную отсталость)**

№ п/п	Образовательные области	Учебные предметы	Количество часов в неделю по классам									Всего
			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Федеральный компонент												
1	Язык	Язык и литература, развитие речи	9	9	8	8	9	10	10	8	8	79
2	Обществоведение	История, социальные дисциплины							2	2	2	6
3	Математика	Математика	5	5	5	5	5	6	6	6	6	49
4	Естествознание	Окружающий мир	2	2	2	2						8
		Природоведение					2	2	2	2		8
		География и экология						2	2	2	2	8
5	Искусство	Искусство	1	1	1	1	1	1				6
		Черчение							1	1	2	4
6	Физкультура	Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
7	Технология	Трудовое обучение	2	3	4	4	6	6	6	8	8	47
Итого			21	22	22	22	25	29	31	31	30	233
		Коррекционные предметы										
8		Музыкально-ритмические занятия	2	2	2	2	2					10
9		Социально-бытовая ориентировка					2	2	2	2	2	10
		Индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию произношения										

Приложение

Школьный компонент												
10		Обязательные занятия по выбору обучающегося	1	1	1	1	1	1	1	1	2	10
Общий объем учебного плана			24	25	25	25	30	32	34	34	34	263
		Индивидуальные занятия по развитию слуха и формированию произношения	2	2	2	2	2	1	1	1	1	14

Учебное издание

Карпова Галина Алексеевна

ОСНОВЫ СУРДОПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие для студентов
высших педагогических учебных заведений

Редактор Г.А. Карпова
Макетирование Г.П. Калинина
Корректурa Г.П. Калинина

ОГРНИП 304665927500015

Подписано в печать 22.05.08 Формат 60x84/16

Бумага для множительных аппаратов. Гарнитура Times New Roman

Печать на ризографе. Усл. печ. л. 21.4 п.л. Тираж 200 экз. Заказ 1442

ИП Калинина Галина Павловна
620026, г. Екатеринбург, а/я 728
E-mail: unicum @ sky. ru

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии АМБ
Адрес: 620144, г. Екатеринбург, ул. Фрунзе, д. 96.