

А.Г.Басова,  
С.Ф.Егоров

# История Сурдопедагогики

Москва  
Просвещение  
1984

Б 27

Рецензенты: кафедра сурдопедагогики дефектологического факультета ЛГПИ им. А. И. Герцена (зав. кафедрой кандидат педагогических наук Никитина М. И.); лаборатория истории советской школы и педагогики Института общей педагогики АПН СССР (зав. отделом кандидат педагогических наук Колмакова М. Н.)

Басова А. Г., Егоров С. Ф.

Б27 История сурдопедагогики: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1984. — 295 с., ил.

В пособии излагаются вопросы развития теории и практики обучения и воспитания глухих детей в различные исторические эпохи в нашей стране и за рубежом. Значительное место в книге отводится освещению основных этапов развития советской сурдопедагогики.

Книга предназначена для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов, а также для учителей школ глухих.

4309022100—768 Б —————76—94 ЮЗ(03)-84

ББК 74.3 371.9

Издательство «Просвещение», 1984г.

## **ВВЕДЕНИЕ**

Сурдопедагогика имеет длительную историю развития. Первые опыты осмысления явлений глухоты и попытки ее преодоления относятся к глубокой древности. На протяжении многих веков в педагогике накапливались знания о природе глухоты, способах обучения и воспитания глухих. Медленно, но неуклонно совершенствовались средства и методы сурдопедагогики. Знание истории сурдопедагогики способствует лучшему пониманию и успешному разрешению ее современных проблем. В этой связи следует напомнить мысль В. И. Ленина о необходимости «не забывать основной исторической связи, смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, как известное явление в истории возникло, какие главные этапы в своем развитии это явление проходило, и с точки зрения этого его развития смотреть, чем данная вещь стала теперь».

Методологической основой советской истории сурдопедагогики являются диалектический и исторический материализм, труды основоположников марксизма, марксистско-ленинское учение о развитии природы, общества, человеческого мышления.

Важное значение для изучения истории сурдопедагогики, особенно для изучения истории советской сурдопедагогики, имеют постановления Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР по вопросам народного образования и педагогической науки.

Понимание истории сурдопедагогики невозможно без учета современного состояния данной области педагогического знания и смежных с ней наук, поскольку это необходимо для того, чтобы многовековое развитие теории и практики обучения и воспитания детей с недостатками слуха можно было видеть в определенной исторической перспективе.

История сурдопедагогики занимает важное место в системе профессиональной подготовки учителя, поскольку она, как и история всякой другой науки, имеет познавательное и воспитательное значение.

Источники знаний по истории сурдопедагогики весьма многочисленны и разнообразны. Это, прежде всего памятники древней письменности, в которых получили большее или меньшее отражение сурдопедагогические идеи и практическая деятельность по воспитанию и обучению детей с недостатками слуха в разные периоды истории нашей страны и зарубежных стран. При этом можно констатировать, что, чем дальше отстоят исторические эпохи от нашего времени, тем менее достоверными являются свидетельства о сурдопедагогической практике тех времен.

Источники по истории сурдопедагогики в новое время гораздо более многочисленны. Это и официальные материалы (законы, указы, постановления, проекты), и труды сурдопедагогических учреждений (отчеты, доклады), и материальные продукты деятельности глухих и учебно-воспитательных учреждений для них и т. п.

Особенно важное место среди источников сурдопедагогических знаний занимает специальная, сохранившаяся до наших дней сурдопедагогическая литература, отразившая опыт обучения и воспитания детей с недостатками слуха в различные периоды истории, сочинения выдающихся деятелей в этой области знания, учебники и учебные пособия, дидактические материалы, характеризующие работу специальных школ своего времени. Подобные литературные источники и материалы позволяют проследить процесс поступательного развития сурдопедагогики как относительно самостоятельной науки. По этим источникам прослеживаются методические искания сурдопедагогов, разработка и дальнейшее совершенствование найденных ранее средств, методов, организационных форм обучения, формирование различных систем обучения и воспитания глухих.

Известное значение для разработки вопросов истории сурдопедагогики имеют источники и литература по гражданской истории, в которых раскрываются социально-политические условия функционирования системы народного образования в тот или иной исторический период, труды по истории науки, философии, культуры, воссоздающие ту идеологическую и научную среду, в которой происходило становление, развитие, формирование теоретических знаний в области сурдопедагогики.

Изучающий историю сурдопедагогики много ценного находит в истории смежных областей знания, таких, как история общей педагогики, психологии, языкознания, медицины, а в новое и новейшее время также и в истории оториноларингологии, физиологической акустики.

Авторы стремились к тому, чтобы раскрыть историю сурдопедагогики в связи с историей общей педагогики, показать влияние прогрессивных педагогических и дидактических идей, а также достижений смежных с педагогикой наук на разработку средств, форм и методов обучения и воспитания детей с недостатками слуха.

Поскольку сурдопедагогика представляет собой одну из отраслей научно-педагогических знаний, то и периодизация ее истории в основном совпадает с периодизацией, принятой в истории общей педагогики.

История сурдопедагогической теории и практики представляет собой

борьбу прогрессивных и реакционных сил. Эта борьба велась вокруг вопросов создания специальных учебно-воспитательных учреждений на государственной основе, за создание системы средств и методов обучения глухих детей, обеспечивающей усвоение ими таких общечеловеческих средств общения, как устная речь и письменная речь, за приобщение глухих к полноценной трудовой и общественной жизни своей страны. При изложении материала авторы стремились акцентировать внимание на тех исторических явлениях и тенденциях, которые были связаны с прогрессирующим развитием сурдопедагогики, с накоплением знаний о реальностях учебного процесса, имеющих непреходящую ценность для этой области знания.

Привлечение биографических материалов из жизни и деятельности тех или иных представителей сурдопедагогики подчинено целям раскрытия их сурдопедагогических концепций и конкретно-исторической характеристике разрабатывавшихся ими методов и систем.

История свидетельствует о том, что филантропический подход к проблемам сурдопедагогики есть порождение классового общества. Буржуазная филантропия по отношению к глухим в своей основе является лицемерием, она стремится замаскировать эксплуататорскую, антигуманную сущность капиталистического общества. В работе «Происхождение семьи, частной собственности и государства» Ф. Энгельс писал о том, что «чем дальше идет вперед цивилизация, тем больше она вынуждена набрасывать покров любви на неизбежно порождаемые ею отрицательные явления, прикрашивать их или лживо отрицать,— одним словом, вводить в практику общепринятое лицемерие, которое не было известно ни более ранним формам общества, ни даже первым ступеням цивилизации и которое, наконец, достигает высшей своей точки в утверждении: эксплуатация угнетенного класса производится эксплуатирующим классом единственно и исключительно в интересах самого эксплуатируемого класса, и если последний этого не понимает и даже начинает восставать против этого, то это самая черная неблагодарность по отношению к благодетелям — эксплуататорам».

Проследившая историческое развитие сурдопедагогической теории и практики, можно со всей очевидностью убедиться в том, что советская сурдопедагогика представляет собой высший, качественно новый этап развития этой области знания. Последовательное решение социальных проблем сурдопедагогики стало возможным только в результате победы Великой Октябрьской социалистической революции и создания в нашей стране государственной системы образования, отвечающей интересам всего трудящегося народа. Приобщение страдающих недостатками слуха к общественно полезному, производительному труду, к полноценной жизни свидетельствует о подлинном гуманизме социалистического общества, советского образа жизни.

Данное пособие создано на основе действующей программы по истории сурдопедагогики для студентов сурдоотделения дефектологических

факультетов педагогических институтов. Пособие состоит из трех основных частей: «История зарубежной сурдопедагогике», «История сурдопедагогике в дореволюционной России», «История сурдопедагогике в СССР и других социалистических странах».

Предполагается, что приступающие к изучению курса истории сурдопедагогике студенты имеют общую педагогическую подготовку и знакомы с историей общей педагогике. Предполагается также, что они имеют определенные знания по современной теории и практике обучения и воспитания детей с недостатками слуха. Наличие у студентов этих знаний будет способствовать более сознательному и глубокому изучению истории сурдопедагогике, которая имеет свои собственные задачи и цели.

Задачи курса заключаются в том, чтобы:

способствовать расширению педагогического кругозора и выработке творческого отношения к сурдопедагогическим проблемам;

раскрыть историю формирования и развития общеобразовательных учреждений, систем и методов компенсаторного обучения детей с недостатками слуха в странах Западной Европы, Соединенных Штатах Америки, дореволюционной России и СССР, других социалистических странах в связи с развитием общей педагогической мысли и научных знаний в смежных с сурдопедагогикой областях в каждую из исторических эпох;

акцентировать внимание на том прогрессивном в организации, системах и методах обучения и воспитания детей с недостатками слуха, что способствовало продвижению сурдопедагогике;

показать, что советская сурдопедагогика критически учитывает прогрессивный опыт прошлого, развивает и расширяет теорию и практику сурдопедагогике в новых, социалистических условиях.

Прослеживая историю развития сурдопедагогике в нашей стране, в странах Западной Европы, в Соединенных Штатах Америки, со всей очевидностью можно убедиться в том, какой величайший прогресс в дифференцированном компенсаторном обучении и воспитании детей с недостатками слуха достигнут в нашей стране в результате победы Великой Октябрьской социалистической революции.

# ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ СУРОПЕДАГОГИКИ.

## Глава 1

### Воспитание глухих детей в первобытном обществе

Первобытнообщинный строй отделен от нас тысячелетиями, и до нашего времени не сохранилось сколько-нибудь достоверных свидетельств о том, какими методами и приемами осуществлялось воспитание глухих детей в те далекие времена. Опираясь на исследования в области других наук, таких, как палеоантропология, археология, этнография, историки сурдопедагогики могут только с большей или меньшей степенью вероятности реконструировать самые общие черты процесса воспитания глухих детей при первобытнообщинном строе.

В классических трудах основоположников марксизма раскрыто значение трудовой деятельности человека для общественного развития, в том числе и роль труда человека в прогрессирующем развитии первобытнообщинного строя.

Главным видом человеческой деятельности в древнейшие времена была охота, в том числе коллективная охота на крупных животных. Большую роль в жизни древних людей играло собирательство. При этом господствующим был уравнительный способ распределения пищи. Духовная жизнь первобытного общества носила синкретический характер.

Крупным шагом в развитии производительных сил общества был переход к земледелию и скотоводству. Вместе с производством избыточного продукта возникает имущественное неравенство и разделение общества на классы. На смену единой общественной морали приходит мораль классовая. Вместе с расслоением общества происходит и расслоение сознания людей, выделение сверхъестественных существ — демонов, тотемистических предметов, а затем и богов.

Труд первобытного человека обуславливал необходимость воспитания подрастающего поколения, которое проходило в трудовой деятельности. Дети не только наблюдали за трудом окружающих, подражали взрослым, но и привлекались к участию в трудовой деятельности.

Содержание воспитания определялось характером общения детей со взрослыми, а также и преднамеренным, хотя и примитивным, руководством детьми со стороны взрослых членов общины.

Глухие дети, очевидно, также вовлекались в трудовую деятельность. На ранних этапах развития первобытнообщинного

стройка наличие глухих не порождало особых проблем и затруднений в сравнении с последующим периодом. В период, когда членораздельная речь и язык были недостаточно развиты и в общении между собой люди чаще прибегали к использованию жестов и мимики, общение глухих со слышащими не было затруднительным. Пребывание глухих вместе со слышащими способствовало освоению первыми простейших видов деятельности.

В последующем вместе с усложнением трудовой и общественной деятельности и развитием языка усугублялось отчуждение глухих от полноценных в физическом отношении людей. Глухие все менее понимали окружающих. Жестовая речь становилась все более локальным средством общения глухих с окружающими в пределах семьи. Все меньшая часть видов человеческой деятельности оказывалась доступной для глухих.

По мере формирования религиозных воззрений складывалось такое отношение к глухим, в основе которого лежала мысль о том, что глухота есть наказание божие.

Со временем отношение к глухим становилось все более негативным. Подтверждение этому можно найти в более поздних письменных источниках. Так, царь Давид в своих покаянных песнях сравнивал себя с глухонемым. Он жаловался на друзей, покинувших его как глухого, который не слышит, и как немоего, который не может защитить себя от обид и несправедливостей.

Свидетельства о грубом и жестоком обращении с глухими имеются и в других древних письменных источниках. Такое отношение к глухим поддерживалось христианскими богословами, утверждавшими, что глухие одержимы злым духом и поэтому их следует притеснять. Оно сохранялось и позднее, а как пережиток встречалось и в новое время. Так, один из дореволюционных русских историков свидетельствует о том, что нередко причины стихийных бедствий в деревнях приписывали глухим.

## **Вопросы**

1. По каким материалам и источникам можно в настоящее время составить представление о воспитании глухих детей при первобытнообщинном строе?
2. Как изменялось отношение к глухим по мере разложения первобытнообщинного строя?
3. Каким становилось отношение к глухим в процессе разделения общества на классы и формирования религиозных воззрений?

## **Глава 2**

### **Сурдопедагогическая мысль и отношение к глухим**



## в рабовладельческом обществе

Пришедший в процессе исторического развития на смену первобытной общине рабовладельческий строй был обществом с самыми грубыми и открытыми формами эксплуатации человека

человеком. Рабовладельческий строй существовал в ряде стран Азии, Европы, Африки примерно до III—IV веков н. э. Наибольшей степени развития он достиг в Древней Греции и Риме.

Воспитание подрастающего поколения в рабовладельческом обществе носило классовый характер. Образование составляло исключительную привилегию рабовладельческого класса.

На основании различных источников мы можем составить достаточно полное представление об особенностях воспитания в древнее время и о характере существовавших многие столетия до нашей эры школ.

Подробнейшим образом историки освещают постановку обучения в рабовладельческих государствах Древней Греции, наиболее развитые системы спартанского и афинского воспитания. Так, например, в Лаконии и Аттике сложились особые системы воспитания: спартанская и афинская. Системы общественного воспитания в этих и других государствах (полисах) обслуживали только детей рабовладельцев. Мальчики-спартиаты обучались в государственных воспитательных учреждениях до восемнадцатилетнего возраста по руководством назначаемого государством педонома. После этого юноши готовились к военной службе. Под наблюдением государства и девушки получали физическое воспитание, для того чтобы в случае необходимости заменить мужчин в качестве воинов, охраняющих свой город. В Афинах дети также проходили ряд ступеней обучения в специально организованных учебных заведениях.

Есть достаточно оснований считать, что сурдопедагогика развивалась под определяющим влиянием общей педагогики. Однако во всей обширной античной литературе мы не находим и малейших намеков на то, чтобы, например, в каком-либо из древнегреческих государств были хотя бы попытки систематического, организованного обучения глухих.

Ряд высказываний по поводу явления глухоты мы находим у древнегреческих мыслителей. Одно принадлежит древнегреческому историку Геродоту (ок. 484—425 гг. до н. э.). По описанию Геродота, у лидийского царя Креза был глухонемой сын. Оракул города Дельфы, к которому обратился Крез за помощью и советом, сказал, что не следует искать средств для того, чтобы дать глухонемому обрести дар речи, так как это сделает его несчастным. В повествовании Геродота далее рассказывается о том, что при осаде крепости Сордос один из персидских воинов бросился с мечом на Креза. И в этот момент глухонемой сын Креза закричал: «Не убивай Креза». Это были его первые слова. Затем он овладел речью, как и все другие люди. Рассказ этот, изложенный на страницах историко-эпического произведения Геродота сто лет спустя после падения Лидийского царства, не может быть признан вполне достоверным. Но он

замечателен тем, что в его основе лежит мысль о том, что глухой и немой человек может заговорить.

Ряд высказываний о глухоте и о ее влиянии на психическое развитие человека мы находим у жившего столетием позже Геродота древнегреческого мыслителя Аристотеля (384—322 гг. до н. э.).

Сочинения Аристотеля по своему содержанию носили энциклопедический характер. Они отражали достижения натурфилософии своего времени и охватывали все области знания: философию и естествознание, логику и психологию, историю и политику, эстетику и этику. Аристотель исходил из признания нераздельности формы и материи, тела и души. Вместе с тем в его сочинениях обнаруживаются колебания между материалистической и идеалистической точками зрения.

Подчеркивая зависимость развития души от «телесного состояния», он в то же время считал источником жизни активность души. Аристотель различал три вида души: растительную, волевою и разумную. Эти три вида души представляют собой последовательные формы развития психики. При этом Аристотель говорил, что звук является проводником мысли, а орган слуха есть важнейший орган познания. Следовательно, тот, кто лишен от рождения слуха, тот по необходимости бывает и нем. По мнению Аристотеля, отсутствие или выпадение одного из органов чувств человека нарушает единство и целостность и тем самым делает невозможным его развитие. Как в древнегреческих государствах, так и в Древнем Риме воспитательные системы не оставляли места для обучения детей с физическими недостатками. Но по мере того как общая педагогика стала обращать внимание на индивидуальные особенности ребенка, в ней появлялись, хотя и очень слабые, тенденции, подводившие к мысли о возможности воспитания и обучения глухих детей. Подобные гуманистические тенденции намечались в учении древнеримского теоретика ораторского искусства и педагога М. Ф. Квинтилиана (42—118 гг. н. э.). М. Ф. Квинтилиан предлагал начинать обучение как можно раньше и считал, что, за крайне редким исключением, все дети наделены способностью к обучению и развитию. Учитель должен разглядеть индивидуальные особенности каждого ребенка. Для истории сурдопедагогики определенным интерес представляют свидетельства Плиния и М. Корвинде. Плиний Старший Гай Секунд (23—79 гг. н. э.) был видным римским ученым и писателем. Он оставил после себя ряд сочинений по многим отраслям науки, в том числе «Естественную историю в 37 книгах», которая представляет собой свод знаний по астрономии, физике, географии, зоологии, медицине и другим наукам. Плиний Старший говорил о том, что одного глухонемого (К. Педиуса) научили живописи. При этом, отмечал Плиний, глухонемой К. Педиус проявил себя как настоящий художник. Этому же искусству обучал своего глухонемого родственника римский писатель и адвокат Марк Валерий Мессан Корвинде.

Подобные случаи были редкими. Они вызывали изумление у современников и воспринимались ими буквально как чудо. В целом же

глухие не вызывали к себе участливого отношения со стороны большинства окружающих. Круг людей, проявлявших интерес к глухим детям и проблемам их обучения, в то время оставался крайне узким. Не только в истории древней педагогики, но также и в истории древней медицины имеется слишком мало фактов, которые говорили бы о том, что тогдашняя педагогика и медицина проявляли стремление к поискам возможностей обучения глухих детей. Государство и право древнего мира не защищали глухих и их интересов, о чем может свидетельствовать свод законов Византийской империи. Кодексом Юстиниана за глухими гражданами не признавалось юридических прав. По этим законам глухие от рождения не могли участвовать в общественных делах. Они не имели юридического права управлять своими имениями, писать завещания и т. д.

Вместе с тем факты дееспособности глухих, о которых говорилось в произведениях древних философов, писателей, подготавливали почву для более гуманного отношения к глухим и стремления помочь им найти место в жизни, проявить свои человеческие качества и способности. Однако в силу социальных условий эти изменения происходили очень медленно, на протяжении целого ряда столетий.

Таким образом, в относящихся к сурдопедагогике античной древности свидетельствах не всегда различались факты научные и мифологические. В отдельных суждениях мыслителей и ученых древности противоречиво сочетались материалистическое и идеалистическое объяснения явления глухоты. Вместе с тем в древнем мире развивались общепедагогические идеи, которые способствовали появлению мысли о том, что обучение и воспитание глухих детей возможно.

## Вопросы

1. Есть ли в античной литературе свидетельства попыток систематического, организованного обучения глухих детей?
2. Как Аристотель понимал явления глухоты?
3. Как определялась правоспособность глухих кодексом Юстиниана?
4. Кто из идеологов древнего мира развивал идеи о том, что каждый ребенок, за самым редким исключением, способен к обучению и развитию?

## Глава 3

### Сурдопедагогика в период феодализма и эпоху Возрождения

**Глухонемые — отверженные средневекового общества.** Падение Рима (476) знаменовало наступление новой, феодальной эпохи, эпохи средневековья, в которую господствующим становится класс феодалов. Хронологические рамки феодальной общественно-экономической формации

определяются примерно концом V и серединой XVII века. Однако для ряда стран феодальный период характерен и в более позднее время.

Идеологическим оплотом феодализма являлась церковь. Ее идеологи отвергали культуру античной древности как языческую. В апостольских посланиях (IV в.), служивших церковным руководством к воспитанию христиан, говорилось: «Воздерживайся от всяких языческих книг... Ибо какие недостатки находишь ты в законе господнем, чтобы стоило тебе обращаться к этим языческим басням?»<sup>1</sup>.

Отношение церкви к народному просвещению хорошо иллюстрирует письмо папы Григория I к одному из католических епископов (ок. 600 г.): «...дошло до нас, и о чем мы не можем вспомнить без стыда, а именно, что ты обучаешь кого-то грамматике. Известие об этом поступке, к которому мы чувствуем великое презрение, произвело на нас впечатление очень тяжелое...»<sup>2</sup>.

В эту мрачную эпоху просвещение становится монополией попов и приобретает богословский характер; церковь проповедует покорность и терпение, трудолюбие и аскетизм, умерщвление плоти как идеал земной жизни и обещание блаженства в жизни загробной. Принципы богословия определяли характер школьного обучения. Осуществлявшееся в школах различного типа обучение некоторой части населения было подчинено интересам церкви. Грамматика изучалась в целях понимания священного писания, риторика — для произнесения проповедей, а диалектика (философия) — для борьбы с еретиками. Обучение вне этих целей церковь рассматривала как преступление.

В условиях диктатуры церкви нельзя было рассчитывать на положительное отношение к мысли об обучении глухих. Церковники и богословы видели в глухоте, как и в других человеческих недугах, божественную предопределенность. Вместе с тем, пытаясь дать какое-то обоснование нетерпимого отношения к глухим, они использовали высказанное еще Аристотелем положение, согласно которому глухой не способен правильно воспринимать и познавать окружающий мир. Тем самым подтверждалась правильность заключения В. И. Ленина: «Поповщина убила в Аристотеле живое и увековечила мертвое».

Известный религиозный идеолог и церковный деятель Августин (V в. н. э.) в своих богословских сочинениях утверждал, что глухие не способны усвоить религиозные понятия, потому что вера основывается на проповеди, которую они не могут слышать. Тем более они не способны, по мнению Августина, научиться писать и читать.

Такие не имеющие ничего общего с наукой взгляды на глухоту и глухих в средние века оставались господствующими; они поддерживали суеверное и нетерпимое отношение к глухим. Попытки преодолеть глухонемоту как следствие заболевания преследовались инквизицией. Глухих нередко сажали в тюрьмы, а бывали случаи, когда их и сжигали на кострах инквизиции.

За весь период раннего феодализма известен едва ли не единственный случай, когда была предпринята попытка обучать глухого. Но и эта попытка

в результате имела своеобразное истолкование. Епископ Джон из Гексгама (Англия) у дверей своего дома ежедневно встречал глухого нищего, лицо которого всегда выражало трогательную благодарность за милостыню. Епископ решил, что глухой мыслит, а следовательно, он способен к обучению. Глухого нищего удалось обучить нескольким словам, на что окружающие смотрели как на чудо.

Научный подход к объяснению явления глухоты был связан с возникновением и развитием университетского образования в странах Западной Европы, в особенности с деятельностью естественных и медицинских факультетов. Первые университеты появились в наиболее развитых по тому времени странах Западной Европы. В XII веке были открыты Болонский (Италия), Парижский (Франция), Оксфордский и Кембриджский (Англия) университеты. В XIII веке они возникают в Испании, а несколько позже (XIV в.) открываются славянские университеты в Праге и Кракове. В стремлении укрепить свое влияние на науку церковь создавала свои университеты. Господствующее положение среди других в университетах занял богословский факультет.

В XII—XIII веках появляется схоластика, пытавшаяся примирить религию и науку. На первых этапах своего существования схоластика развивала формально-логическое мышление. Однако в дальнейшем она себя изжила и превратилась в бесплодное умствование. В то же время возникали философские учения, заключавшие в себе материалистические элементы. Материалистические тенденции в развитии философии, естествознания и медицины подготавливали новый подход к объяснению причин глухоты. Но эти изменения оказывались процессом медленным, длительным, проходившим в ожесточенной, подчас драматической борьбе науки с религиозным мракобесием средневековья.

**Опыты индивидуального обучения глухих и сурдопедагогическая мысль в эпоху Возрождения.** Развитие торговли и мануфактуры в недрах феодализма, рост городов, возникновение капиталистического способа производства и прогрессивного для того времени класса буржуазии подготавливали начало эпохи Возрождения (XIV—XVI вв.). Ф. Энгельс писал, что эта эпоха «создала в Европе крупные монархии, сломала духовную диктатуру папы, воскресила греческую древность и вместе с ней вызвала к жизни высочайшее развитие искусства в новое время...».

В эпоху Возрождения быстро развивались науки, и прежде всего те, что были связаны с производством, торговлей, мореплаванием (механика, астрономия, география, математика). Высочайшей степени развития достигло искусство. В эпоху Возрождения жили и создавали свои произведения гениальные Рафаэль, Микеланджело, Леонардо да Винчи, Тициан. По словам Энгельса, это была «эпоха, которая нуждалась в титанах и которая породила титанов по силе мысли, страсти и характеру, по многосторонности и учености».

В эпоху Возрождения наука восстает против церкви и теологии. На эти столетия приходится деятельность титанов научной мысли — Коперника,

Галилея, Кеплера. В эту эпоху были сделаны великие научные открытия и изобретения, имевшие выдающееся значение для последующего развития науки и просвещения: открытие Америки, водного пути в Индию, изобретение книгопечатания (1436), микроскопа (1590), телескопа (1600).

Вместе с выступлением на историческую арену нового класса — буржуазии появляется и новая идеология. В противовес мрачному аскетизму церковного учения выдвигается культ человека здорового и жизнерадостного.

Одновременно формируется новая, гуманистическая педагогика, школа в значительной мере эмансипируется от церкви. Церковной авторитарной педагогике средневековья педагогика гуманизма противопоставила принципы активности ребенка, внимательного отношения к его индивидуальности, веру в его творческие силы и возможности.

Педагоги-гуманисты проявляли огромный интерес к культуре античного мира. Однако принципы гуманистической педагогики в то время носили буржуазно-аристократический характер. Они распространялись лишь на детей социальной верхушки, детей знати, купцов, зажиточных горожан. В эпоху Возрождения народные массы продолжали оставаться объектом нещадной эксплуатации со стороны феодалов, светских и церковных, а кроме того, и со стороны нового буржуазного класса — владельцев мануфактур и богатых купцов. Педагогика гуманизма не затрагивала вопросов обучения и воспитания детей «простолюди», а тем более его детей с физическими недостатками.

Развитие сурдопедагогики в XIV—XVI веках своим источником и стимулом имело стремление приобщить к более или менее полноценной жизни глухих из семейств знатных и богатых. Что касается церкви, то она по-прежнему продолжала враждебно относиться к подобным стремлениям, видя в глухоте «кару божью». Тем не менее попытки индивидуального обучения глухих множились; происходили они в ожесточенной борьбе с религиозной мистикой. Ученые и педагоги искали естественнонаучных объяснений причин глухоты и способов ее преодоления. Естествознание и медицина вместе с гуманистической педагогикой, несмотря на церковные запреты, делали проблемы глухоты предметом изучения, удовлетворяющего требованиям тогдашней науки. Тем самым создавались основы для сурдопедагогики и ее прогрессирующего развития. Все это давало новое направление сурдопедагогической мысли, порождало уверенность в возможности обучения глухих, показывало несостоятельность суеверных представлений о «божественной» предопределенности судьбы глухого. Материалистическое объяснение фактов обучаемости глухого укрепляло мысль о том, что успешное решение этой проблемы следует искать на путях изучения явлений природы и самого человека.

Научные искания в этом направлении явились вызовом теологическим учениям и встречали постоянные препятствия со стороны церкви. В эпоху Возрождения сурдопедагогика развивалась в ожесточенной борьбе с религиозными воззрениями, обогащаясь новыми знаниями о природе

глухоты, порожденной болезнью, а не «греховностью» глухого человека или его родителей.

В XV веке нидерландский ученый Рудольф Агрикола (1443—1485) приводил новые, ранее неизвестные факты обучаемости глухих. В своей книге «Об открытии диалектики» он писал: «Как это не удивительно, но я своими глазами видел, как один с детства глухой и, стало быть, немой выучился все понимать, что другой писал и даже умел записывать все свои мысли последовательно и точно так, как будто он умел говорить»<sup>3</sup>. При этом Р. Агрикола говорил об этих фактах не как о чудесах, а как о результате применения определенных приемов и методов обучения. В данном случае использовалась письменная речь как средство общения глухого с окружающими.

В рассматриваемую эпоху большой вклад в разработку средств и методов обучения и умственного развития глухих внес выдающийся деятель науки своего времени Джероламо Кардано (1501—1576).

Д. Кардано родился 24 сентября 1501 года в Италии. Это был человек разносторонних знаний: философ, математик, физик, физиолог и врач. Д. Кардано был профессором университета в Павии. В своих физиологических исследованиях он много внимания уделял изучению физиологии органов чувств. Интерес Д. Кардано к сурдопедагогике, особенностям функционирования нарушенного органа слуха, к вопросам умственного развития глухих, его поиски возможностей обучения и воспитания глухих определялись также и тем, что его собственный сын страдал недостатком слуха.

В произведении Д. Кардано «О тонкостях» (1550) давалось физиологически обоснованное объяснение причин глухоты и немоты. Глухота, как справедливо утверждал Д. Кардано, происходит от болезни, а немота от глухоты. На этой основе Д. Кардано разработал классификацию глухих, теоретически осмысливая и систематизируя известные ему данные.

В его классификации глухие различались по времени наступления глухоты и наличию речи:

- 1) глухие от рождения;
  - 2) рано потерявшие слух (до того, как ребенок научился говорить);
  - 3) позднооглохшие, которые сохранили речь.
- В другой работе Д. Кардано — «О физиологии чувств» доказывалось, что глухих можно научить произносить и понимать читаемые слова, выражать свои мысли письменно и устно. Глухие, утверждал автор, могут заниматься с успехом также и искусством.

В автобиографической книге «О моей жизни» (1575) и других своих работах Д. Кардано неоднократно подчеркивал мысль о том, что обучать глухих чтению и письму, в особенности ранооглохших, следует на основе замещения потерянного слуха зрением.

Отвечавшие требованиям науки, своего времени работы Д. Кардано опровергали широко распространенное, односторонне и тенденциозно интерпретировавшееся в средние века утверждение

Аристотеля о том, что орган слуха есть главный орган познания, а лишенный слуха не способен к познанию окружающей действительности, к развитию и разумной деятельности вообще. Исследования Д. Кардано были созвучны идеям гуманистической педагогики эпохи Возрождения, они показывали нелепость наивных и злостных суеверий об одержимости глухих «злым духом», суеверий, которые поддерживались и распространялись духовенством, обрекавшим глухих к участи отверженных общества. Они подрывали идеалистические представления о зависимости судьбы человека от «божественных» сил.

Подтверждавшиеся на практике выводы и утверждения Д. Кардано имели большое значение для последующего развития сурдопедагогики.

Позднее, уже в XVII веке, в Италии теоретические предположения по вопросам обучения глухих высказывал Фабрициус Аквапенденте (1537—1619). В своей книге «Рассуждение о зрении, голосе и слухе» он развивал мысль о том, что глухие при определенных условиях могут научиться говорить. Но практики обучения автор этой книги не касался.

Большой интерес представляла в свое время сурдопедагогическая деятельность итальянского профессора риторики Франческо Лана Терци (1631 —1687), который проводил занятия с глухими. Он учил их говорить, считывать с губ; объяснял значение слов, указывая на предмет. Л. Терци считал, что потеря одного органа чувств дает повышенную остроту другому. В рассматриваемый период в Испании было осуществлено обучение и воспитание глухих в условиях семьи и монастыря.

Проблемы сурдопедагогики в этой стране разрабатывались современником Д. Кардано — Педро Понсе, а несколько позднее, в начале XVII века,— Хуаном Пабло Бонетом. В Испании эпохи Возрождения, как и в ряде других стран Европы, большое влияние на школу и практику обучения оказывали педагоги-гуманисты, требовавшие внимательного отношения к ребенку как развивающейся личности. К этому времени под влиянием развития наук изменяется характер образования, расширяется содержание обучения. В период раннего средневековья оно ограничивалось семью науками («семь свободных искусств»: грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, астрономия, музыка); педагоги-гуманисты в общем образовании придавали первостепенное значение изучению античной культуры, филологии, древнегреческого и латинского языков, произведений древних писателей, природы. В содержании образования усиливаются светские элементы; много места отводится изучению математики. Требование педагогов-гуманистов о необходимости полноценного образования для всех детей знатного происхождения распространялось ими и на глухих детей. В содержание обучения глухих входили латинский и греческий языки, математика, астрономия, история, испанский язык.

Первые известные нам опыты обучения глухих в Испании связаны с деятельностью П. Понсе. Педро Понсе де Леон (1508 — 1584) был монахом одного из католических монастырей Испании в Онья. Он получил



образование в Саламанском университете, но, не имея прав на наследство, вынужден был уйти в монастырь. Обучение глухого по религиозным и монастырским законам того времени считалось тягчайшим преступлением. Однако богатство и знатность родителей глухих детей позволяли обходить эти запреты и законы и практиковать обучение глухих в условиях семьи или монастыря. Учителями глухих детей были монахи, а в редких случаях и врачи. Педро Понсе был одним из таких учителей.

К сожалению, после себя он не оставил ни трудов, ни каких-либо других письменных свидетельств об использовавшихся им методах обучения. Об этом мы узнаем лишь по отрывочным рассказам его друзей и современников. На основании этих свидетельств можно видеть, что в основе обучения, осуществлявшегося П. Понсе, лежало преодоление немоты — обучение глухих словесной речи. Для этого он использовал обучение грамоте, письменной, дактильной и устной формам речи. П. Понсе рассматривал обучение как средство общения и накопления словаря. В этих целях он широко практиковал упражнения в чтении и рассказывании.

По имеющимся данным, можно сделать заключение, что воспитанники П. Понсе были позднооглохшими детьми. Но это обстоятельство не может умалить заслуг П. Понсе, его роли в истории обучения глухих, развитии сурдопедагогики. Результаты обучения глухих П. Понсе, описанные его современниками, внушают уважение и даже вызывают удивление. Ведь некоторые из учеников П. Понсе научились не только чтению, письму, счету, но и устной испанской речи, а также латинскому и греческому языкам. Его ученики знали всеобщую историю, астрономию и математику, т. е. овладевали тем кругом знаний, который в то время предназначался для учащихся общеобразовательной школы педагогами-гуманистами.

С опытом обучения глухих П. Понсе связано также признание интеллектуальных и нравственных качеств личности глухого. Даже церковь вынуждена была признать выдающиеся заслуги испанского педагога в обучении глухих. Но одновременно она позаботилась о том, чтобы материалы о методике обучения, организации занятий П. Понсе не выходили за пределы монастыря.

Позднее буржуазные историки характеризовали П. Понсе как первого в мире учителя глухих. Эта националистическая версия была создана испанской буржуазией в то время, когда она мечтала о мировом господстве. Объективно оценивая деятельность П. Понсе, нужно сказать, что он был талантливым сурдопедагогом, добившимся выдающихся успехов в обучении глухих детей знатных родителей на основе письменной, дактильной и устной форм речи в условиях индивидуального обучения. Его достижения создавали у педагогов уверенность в успехе подобной деятельности.



Истории сурдопедагогики известен опыт и другого испанского учителя — Х. П. Бонета (1579—1633). Мальчик из знатной семьи, которого обучал Х. П. Бонет, оглох в двухлетнем возрасте.

Свой опыт обучения Х. П. Бонет изложил в книге «О

природе звуков и искусстве научить глухонемого говорить». Эта книга была опубликована в 1620 году в Мадриде. В ней подробнее, чем в других источниках, раскрываются цели и задачи воспитания и обучения глухих в тот период. Этот труд состоял из трех частей и приложения (дактильной азбуки на отдельных листах). Содержание каждой из частей этой книги свидетельствует о том, что автор направлял внимание читателя на возможность обучения глухого словесной речи, и прежде всего его обучения родному языку. На основе словесной речи Х. П. Бонет стремился дать своему ученику и общее развитие. Книга Х. П. Бонета характеризовала тот уровень, которого достигла сурдопедагогическая мысль в Испании начала XVII века.

Х. П. Бонет ставил перед собой цель научить глухого устной и письменной речи посредством зрения. Зрение, по мнению Х. П. Бонета, может заменить потерянный слух. «Глухонемые обладают значительной ловкостью,— говорит он,— при помощи лица понять всякое обучение и найти таким путем средство заменить слух; стало быть, лицо есть орудие для обучения»<sup>4</sup>.

Х. П. Бонет ввел пальцевую азбуку, как воспринимаемую более легко, чем движение губ.

Обобщая опыт обучения глухих языку, Х. П. Бонет выдвинул ряд специфических дидактических требований к методам обучения глухих:

1) Необходимой базой для обучения является их обучение дактильной форме речи и осмысленному чтению с ее употреблением.

2) При обучении глухих словесной речи следует исключить жестовые знаки. При общении надо использовать только дактильную речь.

3) Необходимо тщательно и постоянно работать над глаголами, используя вопросо-ответную форму речи.

4) Следует стремиться развивать и совершенствовать умственную деятельность глухих учащихся.

5) Глухих детей должен обучать специальный учитель, имеющий творческие способности и убежденность в успехе дела. Включенная в учебный процесс Х. П. Бонетом дактильная форма речи как средство обучения нашла широкое применение в последующей сурдопедагогической практике.

В Испании в XVII веке был известен еще один учитель глухих — Эмануил Рамирец Каррион (1579—1652). Он вел занятия с глухими в семье знатного испанца, выполняя одновременно обязанности его секретаря. Э. Р. Каррион опасался инквизиции и вуалировал проводившиеся занятия различными процедурами медицинского характера. Он опирался на тактильно-вибрационное чувство и даже остатки слуха. Лекарственные же препараты ему были нужны для того, чтобы оградить себя от подозрений католической церкви.

Итак, изложенные в данной главе материалы показывают, что развитие сурдопедагогики определялось прежде всего социальными факторами. Феодализм средневековья, враждебное отношение религии и церкви к просвещению создавали почти непреодолимое препятствие на пути развития

сурдопедагогики. Поэтому история того времени знает лишь немногие, единичные попытки обучения глухих детей знатных и богатых родителей. Результаты такого обучения получали религиозное, идеалистическое истолкование со стороны церкви и ее идеологов.

Заметное, сравнительно быстрое развитие сурдопедагогической мысли было связано с появлением на исторической арене нового, прогрессивного для того времени класса — буржуазии. На развитие сурдопедагогики большое влияние оказали возникшие в странах Западной Европы университеты, естественный и медицинский факультеты университетов. Попыты успешного обучения глухих множились особенно в эпоху Возрождения, когда наука бросила вызов религиозному мракобесию и церкви, отстаивая права человека на всестороннее развитие.

Опыты индивидуального обучения в Италии, Испании доказывали способность глухих к обучению и развитию. Предпринятые в то время попытки обучать глухих словесной речи на основе речи письменной, обучение устной словесной речи и ручной азбуке увенчались успехом. К этому времени относятся и первые серьезные попытки дидактического осмысливания опытов обучения и воспитания глухих, разработка отдельных принципов и методов сурдопедагогики, о чем свидетельствуют труды таких ее деятелей, как Д. Кардано, Х. П. Бонет.

В трудах деятелей сурдопедагогики этого периода отчетливо прослеживается влияние педагогики гуманизма, прогрессивных общепедагогических принципов того времени (наглядность, последовательность, систематичность), на основе которых разрабатывались методы обучения глухих грамматике, счету, самостоятельному использованию устной и письменной речи. Важнейшим выводом сурдопедагогики данного периода было положение о том, что обучать глухих должен учитель, имеющий специальные знания и опыт и убежденный в успехе своей деятельности.

### **Вопросы**

1. Каким было отношение церкви к вопросу обучения глухих в период раннего средневековья?
2. Какие факторы оказались благоприятными для опытов индивидуального обучения в эпоху Возрождения?
3. Что вы знаете о теоретических высказываниях Д. Кардано о глухих?
4. В чем состояли заслуги П. Понсе перед сурдопедагогией?
5. Каковы важнейшие положения работы Х. П. Бонета «О природе звуков и искусстве научить глухонемого говорить»?

## **СУРДОПЕДАГОГИКА В ПЕРИОД ДОМОНОПОЛИСТИЧЕСКОГО КАПИТАЛИЗМА**

## Глава 4

### Распространение индивидуального обучения глухих в XVII—XVIII веках

XVII—XVIII века — время убыстряющегося развития капиталистического способа производства, предвещавшего гибель феодализма. Экономическое развитие в это время наиболее интенсивным было на севере Европы. Буржуазия добивалась все новых успехов в борьбе против феодалов и князей церкви. Классовая борьба XVII и XVIII веков была отмечена такими событиями, как английская («славная») революция 1648 года и французская буржуазная революция 1789—1794 годов.

Столкновение классовых интересов в социально-экономической области определяло важнейшие направления идеологической борьбы. Оплот феодализма — церковь стремилась всеми средствами упрочить свое господство над умами людей. Церковные идеологи исходили из того, что для поддержания в народе религиозной веры необходимо оставлять народные массы в темноте невежестве. Науке и просвещению теологи противопоставляли идеалистическое мировоззрение. Но, несмотря на все противодействия церкви, инквизиции и теологии, к концу XVIII века наука имела большие достижения.

Вместе с ростом научного знания все более усиливались материалистические тенденции в философии. Правда, материализм того времени был механистическим и оставлял место для религии. Главные основоположения сенсуалистической теории познания, сформулированные Фрэнсисом Бэконом (1561—1626), оказывали сильное влияние на развитие общей педагогики. Влияние сенсуализма («нет ничего в интеллекте, чего бы не было прежде в ощущениях») нашло отражение в педагогических взглядах Д. Локка, Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, Д. Дидро и др.

Деист по своим философским взглядам, Джон Локк (1632— 1704) раскрывал определяющую роль воспитания в формировании личности человека. Утверждению феодальной и церковной педагогики о предопределенности судьбы человека он противопоставлял мысль о том, что человек становится тем или другим в зависимости от воспитания. Душа ребенка, его сознание есть «*tabula rasa*» («чистая доска»), на которую учитель и воспитатель наносят свои «письмена». Создатель «Великой дидактики» Ян Амос Коменский (1592—1670) говорил, что природосообразное обучение должно опираться на опыт, вести ученика индуктивным путем от фактов к умозаключениям. В отличие от педагогов-гуманистов эпохи Возрождения Я. А. Коменский создал систему воспитания не для избранных, не для аристократической верхушки общества, а для демократических слоев населения, для народных масс.

Французские просветители бросили вызов привилегиям и произволу аристократии, феодальному деспотизму, невежеству церковников.

Предметом беспощадной и остроумной критики со стороны французских материалистов XVIII века становится религиозная схоластика.

Дени Дидро (1713—1784) критиковал французскую феодальную систему воспитания. Он говорил о том, что в школах должны обучаться все дети, вне зависимости от их социальной принадлежности.

В педагогике Жан Жака Руссо (1712—1778) звучал протест против школьной догматики, против подавления личности ученика.

Прогрессивные идеи общей педагогики открывали новые возможности и для развития сурдопедагогики. Учителя глухих увереннее подходили к решению сурдопедагогических проблем, искали новые пути и средства их практического разрешения. Сурдопедагоги особенно много внимания уделяли разработке методов обучения глухих словесной устной речи. В этот период умножались опыты обучения глухих. Индивидуальное обучение глухих получает более широкое распространение. Оно практикуется в таких странах, как Англия, Нидерланды, Франция, Германия.

В сурдопедагогике рассматриваемого периода наметились два пути обучения глухих устной речи. Первый путь предполагал использование при этом дактильной речи, как это имело место в опытах П. Понсе, Х. П. Бонета (Испания), Д. Вульвера, Д. Валлиса (Англия). Представители другого направления основывались на стремлении обучать глухого ребенка устной речи так же, как и слышащего. Эти направления продолжали развиваться и позднее, в период, когда открывались институты для глухих. В конечном счете оформились две системы обучения глухих: мимическая и устная.

**Обучение глухих в Англии.** В рассматриваемый период вопросы обучения глухих привлекали внимание философов и ученых Англии. Так, еще Фрэнсис Бэкон проявлял интерес к жестовой речи как средству выражения мысли глухими. Он предполагал, что жестикуляция глухих как средство общения имеет свои закономерности и общие основания. Ф. Бэкон высказывал мысль о том, что в будущем ученые создадут «теорию жестикуляции». Одним из тех, кто плодотворно занимался вопросами обучения глухих в Англии XVII века, был ученый-физик Джон Бульвер. Свои мысли об умственном развитии глухих, их своеобразном способе общения посредством «ручной» речи он изложил в изданной в 1644 году книге о языке глухих, содержанием которой были «Хирология» (естественный разговор руками) и «Хирономия» (искусственный «ручной» разговор).



Джон Бульвер

В основу книги были положены наблюдения за процессом общения глухих между собой посредством жестовой и дактильной речи (пальцевой азбуки). После выхода в свет этого труда Д. Бульвер продолжал изучение проблемы речевого общения глухих. В 1648 году он издал новую книгу под названием «Филокофус, или Друг глухонемого». В ней автор высоко оценил способность глухого «слышать глазами», т. е. понимать словесную речь на основе чтения с губ. По его мнению, это искусство, которое достойно исследования ученых.

Высоко оценивая способность глухого «слышать глазами», Д. Бульвер показал, кроме того, значение для общения с глухими тактильно-вибрационных ощущений и костной проводимости. Д. Бульвер придавал большое значение обучению глухих письменной речи.

Однако отмеченные Д. Бульвером способности глухих к умственному развитию не были проверены широкой практикой обучения. Это были лишь мысли об умственных способностях глухих, вытекающие из сравнительно немногочисленных наблюдений теоретических предположений. В результате таких размышлений Д. Бульвер пришел к выводу о возможности обучения глухих устной речи.

Много и успешно индивидуальным обучением глухих в Англии занимался выдающийся ученый, профессор геометрии и теологии Оксфордского университета Джон Валлис (1616—1703). В истории науки он известен как организатор общества ученых Англии и исследователь английской грамматики. О путях и методах обучения глухих Д. Валлисом можно судить по его письмам к друзьям и знакомым.

Д. Валлис пытался решить такие задачи: а) преодолеть присущую глухому немому путем его обучения произношению и умению пользоваться устной речью по общепринятым правилам грамматики; б) научить обученного произношению глухого чтению с губ; в) научить глухого свободно излагать свои мысли в письменной форме речи.

Решение этих задач Д. Валлис осуществлял путем обучения глухих произношению, дактильной и письменной речи, а также при посредстве их упражнений в усвоении логической стороны языка, грамматики. При обучении словесной речи Д. Валлис прибегал к жестовой речи. Она использовалась им также и как вспомогательное средство для раскрытия значения слова.

В письме к своему другу физику К. Бойлю в 1668 году Д. Валлис сообщал, что некоторых из своих учеников он и не пытается учить говорить, он только учит их понимать словесный язык и достаточно хорошо выражать свои мысли в письменном виде. Кроме того, он развивает у этих учеников способность к самостоятельному получению знаний.

Д. Валлис осуществлял обучение глухих устной речи в основном путем упражнений в подражании движениям звукопроизводящих органов. Однако он не всегда достигал цели этим путем. Речь отдельных глухих учащихся оставалась невнятной. Причину недостаточной внятности устной речи у отдельных учеников он видел в утрате звукопроизводящими органами необходимой эластичности. При этом он отмечал, что отсутствие у глухих слуха не позволяет им контролировать произнесение звуков.

Что касается умения читать с губ, то глухие, по его мнению, способны овладеть им при условии, если будут знать язык. Благодаря этому они могут по одному-двум воспринятым ими звукам «доосмысливать» устную речь говорящих.

Особое внимание Д. Валлиса как педагога и ученого привлекало обучение глухих письменной речи, которую он отождествлял с устной речью

слышащих. По его мнению, письменная речь имеет для глухого то же значение, что для слышащих звучащая устная речь. К этой мысли Д. Валлис пришел после того, как ему не удалось научить устной речи глухого, потерявшего слух в двухлетнем возрасте.

Д. Валлис ставил перед собой также задачу создать по аналогии с устной речью пальцевую азбуку — дактилологию. Предложенная им дактильная речь была двуручной. Вследствие этого она оказалась неудобной при разговоре и не получила широкого распространения.

Посредством дактильной и письменной речи глухие под руководством Д. Валлиса прежде всего овладевали словарем, лексикой. Попутно с усвоением лексики шло ознакомление с грамматикой английского языка. Одновременно учащиеся занимались упражнениями в составлении несложных предложений, в спряжении глаголов, изучении союзов.

В сурдопедагогической практике Д. Валлиса можно видеть два направления его деятельности, обусловленные способностями и возрастом глухих: первое связано с обучением глухого устной речи, звукам речи, письменной речи и дактилологии, второе — с теми случаями, когда исходным средством обучения были письменная и дактильная формы речи с применением жестов.

Д. Валлис проявил настойчивое стремление найти наиболее экономные, дифференцированно применяемые средства обучения (дактилология, жесты, письменная речь).

Рассматривая опыты обучения глухих и результаты сурдопедагогической деятельности Д. Валлиса, мы можем сказать, что они были плодотворны. Д. Валлис демонстрировал способности обученных им глухих при королевском дворе, за что получил высокую награду. Овладевшие словесной устной речью глухие вызывали удивление у современников Д. Валлиса. Однако это изумительное явление было уже воспринято как достижение человека, его разума и труда, а не как вмешательство «божественных» сил.

**Обучение глухих в Нидерландах.** В XVII и начале XVIII века опыты индивидуального обучения глухих распространялись в такой богатой для того времени торговой стране, как Нидерланды. Отличительной чертой развития сурдопедагогики в Нидерландах являлось то, что здесь были предприняты первые серьезные попытки теоретического осмысления опыта обучения глухих, его обоснования данными таких наук, как медицина, анатомия, физиология, фонетика, общая педагогика. Приводились в систему сурдопедагогические знания и вместе с тем разрабатывались новые методы и приемы обучения глухих. Нужно сказать, что такое обучение охватывало лишь начальный период, связанный с преодолением немоты, порожденной глухотой.

Выдающимся представителем теории обучения глухих устной речи в Нидерландах был Франциск Меркурий Ван Гельмонт (1614—1699). Он был врачом и химиком. Обучение глухих его интересовало в связи с изучением органов речи и артикуляции. Иллюстрированный таблицами труд Ван Гельмонта «Естественный алфавит устной речи» был издан в 1667 году. Он

представлял собой свод добытых эмпирическим путем знаний об органах речи и артикуляции. Полученные Ван Гельмонтом опытным путем данные об артикуляционной базе языка и ее изменении в процессе речи послужили основанием для постановки речи у глухих.



**И. К. Амман**  
1669-1724.

Одним из выдающихся учителей глухих в Нидерландах был врач Иоганн Конрад Амман (1669—1724). И. К. Амман родился в Швейцарии, учился в г. Базеле на медицинском факультете. После получения степени доктора медицины он поехал в Амстердам, где стал заниматься медицинской практикой. И. К. Амман принял предложение богатого купца обучать его глухую дочь, что и определило характер его научно-педагогической деятельности. Эти занятия обеспечили ему большой и надежный заработок. Девочка под его руководством обучалась успешно и овладела умением говорить. После 5 лет занятий со своей ученицей И. К. Амман опубликовал книгу «Говорящий глухой, или Способ, по которому рожденный глухим может научиться говорить» (1692).

Несколько лет спустя И. К. Амман расширил и дополнил эту книгу теоретическими положениями. Новое издание книги, вышедшей в 1700 году, имело название «Исследование о даре слова, по которому не только человеческий голос и умение говорить из их основных начал образуются, но и указываются пути, как с детства обучать говорить глухих и немых и косноязычных, исправлять свои ошибки». Эту книгу И. К. Аммана иногда называют «Диссертация о речи».

В самих названиях опубликованных трудов И. К. Аммана указывались задачи и цели обучения глухих. И. К. Амман предлагал использовать разработанные им методы при обучении «глухорожденных», а также и косноязычных. О столь важных задачах обучения глухих, как накопление словаря, обучение грамматике, умственное развитие и т. п., в книге говорилось очень мало. Главной задачей он считал отработку с учениками отдельных звуков. Чтобы облегчить глухому освоение звуков, И. К. Амман учил каждому из них в отдельности. Обучение речи он начинал с обучения голосу, потом гласным звукам, а затем переходил к согласным, слогам и словам. Обучение звукам речи шло на основе подражания артикуляции учителя и специальных упражнений.

В трудах И. К. Аммана можно выделить три группы дидактических правил обучения устной словесной речи.

К первой группе, самой разработанной, относился наглядный ход постановки звуков путем преодоления возникающих или имеющих дефектов в речи глухих учащихся. К этой же группе относились и его рекомендации по использованию зеркала и тактильно-вибрационных ощущений. Работа над звуками речи сопровождалась длительными упражнениями в произнесении слогов и составлении из них слов. Много внимания И. К. Амман уделял преодолению гнусавости, которая является



одним из наиболее распространенных дефектов речи у глухих.

Вторая группа правил относилась к обучению грамоте и чтению как продолжению занятий над звуками речи. Порядок обучения грамоте был следующий: учитель обучал ученика умению произносить звук, затем учил читать и писать букву. Обучение грамоте было вспомогательным средством овладения произношением и чтением с губ. Амман предлагал учащимся после усвоения произношения звука читать печатный текст. Прочитанные слова ученик распознавал в речи учителя по чтению с губ. Очевидно, это был механический процесс, связанный с многократностью повторения. Такие многократные механические повторения оправдывались положением автора о том, что чтение с губ весьма трудное дело и требует длительных упражнений.

Третья группа правил была самой методически слабо разработанной. Она касалась обучения грамматически и логически правильной речи. Амман не задумывался над его методикой, поскольку, по его мнению, усвоение языка происходит механически при заучивании фраз и текстов.

Оценивая разработанные И. К. Амманом правила обучения глухих устной речи, следует сказать, что они преимущественно ограничивались удовлетворяющей фонетическим требованиям постановкой звуков. И. К. Амман не только формулировал эти правила, но и пытался дать им научное обоснование.

Труды И. К. Аммана в течение многих лет пользовались огромной популярностью у педагогов. Его метод обучения речи получил распространение в XVIII—XIX веках в ряде стран Западной Европы. Книги Аммана были переведены на многие языки.

В XVIII веке труды И. К. Аммана играли прогрессивную роль. В последующем они стали играть также и некоторую отрицательную роль, поскольку ими стали оправдывать ограниченное понимание методов и задач обучения. Последователи И. К. Аммана сводили содержание обучения речи к постановке звуков, что в свою очередь порождало формализм и придавало обучению глухих механический характер. Искусственность методики работы над устной речью у И. К. Аммана была связана с недооценкой умственных сил глухих детей. Так, например, он недооценивал наличие у глухих естественной жестовой речи, при помощи которой они общаются с окружающими детьми.

Эти особенности сурдопедагогических взглядов и деятельности И. К. Аммана послужили причиной того, что его педагогическое наследие впоследствии оценивалось различным образом. Так, Н. М. Лаговский говорил, что в трудах И. К. Аммана представлено основательное исследование происхождения человеческой речи и дано подробное описание каждого звука. С другой стороны, А. И. Дьячков высказывал резко отрицательное отношение к И. К. Амману за его формализм и элементы механического обучения глухих детей.

**Обучение глухих во Франции.** Во Франции учитель Я. Р. Перейра (1715-1780) успешно обучал отдельных глухих учеников словесной речи.

Обучением глухих детей он занялся в связи с тем, что у него была глухая сестра. В дальнейшем Я. Р. Перейра стал профессиональным учителем глухих.

Известно, что, обучая устной речи, он широко пользовался дактильной речью и придавал большое значение чтению. Я. Р. Перейра добился при этом хороших результатов, о чем свидетельствует тот факт, что его достижения в обучении глухих обсуждались на собрании Парижской Академии наук, а также на страницах французской печати того времени. Сам Я. Р. Перейра, к сожалению, не обобщил своего опыта и не оставил после себя сурдопедагогических работ.

Во Франции XVIII века было известно имя еще одного учителя глухих. Речь идет об Р. Эрно. Значение для истории сурдопедагогики этого талантливого учителя определяется тем, что он обратил внимание на остатки слуха у глухих детей. Р. Эрно стремился «оживить», усилить слух глухих посредством специальных слуховых упражнений. Дактильной речи Р. Эрно не применял, предпочитая обучение чтению с губ. Сочетание остаточного слуха с чтением с губ, по его мнению, исключало необходимость применения дактильной речи.

При объяснении значения слов Р. Эрно использовал естественную и жестовую речь. Он много внимания уделял обучению глухих грамоте, используя для этого чтение, а также игру «типографский набор». Р. Эрно, как и Я. Перейра, демонстрировал своих глухих учеников в Парижской Академии наук в 1757 году, за что получил положительный отзыв, текст которого был опубликован в одной из французских газет того времени.

Обучение глухих детей в Германии. Первые успешно осуществленные попытки обучения глухих в Германии были предприняты врачом В. Кергером в XVIII веке. Он обучал глухих звукам речи. Кроме того, В. Кергер много внимания уделял и развитию словесной речи при обучении глухих грамматике и особенно синтаксису. В своей практике обучения глухих он использовал также и жесты.

Индивидуальное обучение осуществил также и немецкий учитель глухих Георг Рафель (1673—1740). Сурдопедагогическая деятельность Г. Рафеля в основном относится к первой половине XVIII века. Как это уже было не раз в истории сурдопедагогики, его интерес к обучению глухих был вызван причинами личного свойства: из шести его детей трое были глухими. Несчастье заставило Г. Рафеля искать путей и средств их обучения, а вместе с тем умственного и нравственного воспитания. Г. Рафель познакомился с трудами И. К. Аммана и совместно с учителем глухих Шульцем начал обучать первую глухую дочь. Ход обучения Г. Рафель затем изложил в изданной в 1718 году книге «Искусство научить глухого и немого говорить».

Вначале он учил девочку гласным звукам речи, затем согласным в сочетании с гласными. После этого он переходил к обучению чтению. Обучение чтению ему удавалось легко благодаря применению звукового метода. Учитель показывал ребенку в книге букву «а» и произносил ее сам,

держа при этом руку девочки у своей гортани, для того чтобы дать ученице почувствовать вибрацию; одновременно учитель просил ученицу произносить этот же звук.

Читать и писать он начинал обучать только после прочного усвоения ребенком произнесения звуков речи. Г. Рафель с особым вниманием следил за произношением сочетаний звуков. Для развития речи он изучал с ученицей названия конкретных предметов, действий, качеств. После этого он переходил к ознакомлению ученицы с отвлеченными понятиями посредством жестовой речи. Много внимания Г. Рафель уделял и обучению грамматике, предлагая ребенку выполнять многократные упражнения.

Г. Рафель в своих занятиях с первой дочерью достиг больших результатов. Это побудило его заняться обучением и других двух дочерей. Однако занятия с двумя другими ученицами не были столь успешными.

Деятельность последующих немецких учителей индивидуального обучения глухих проходила уже позднее, в то время, когда были созданы институты глухих. Некоторые учителя накапливали новые наблюдения и высказывали новые идеи. Так, Иоганн-Людвиг Фердинанд Арнольди (1737—1783), осуществляя индивидуальное обучение глухих, высказывал мысль о необходимости их раннего обучения, с 4—5 лет. В его труде «Практические указания как научить глухонемого говорить и писать» (1777) давалось подробное описание приемов обучения. И. Арнольди стремился обучать глухих, опираясь не столько на их память, сколько на принцип сознательного усвоения материала. Он рекомендовал учителям терпеливо вести занятия и при этом формировать поведение глухого. Арнольди советовал постепенно пробуждать любознательность учеников, воздействуя на них добротой и лаской, организуя занятия так, чтобы не переутомлять ученика. И. Арнольди придавал большое значение экскурсиям по городу, на ярмарки и г. д. Объяснение слов он проводил очень тщательно, используя для этого всякий удобный случай.

Прежде всего И. Арнольди обучал глухих детей произношению звуков. Чтобы достичь хорошего выговора, он начинал обучение устной речи на четвертом-пятом году жизни ребенка. Ему удавалось достичь лепетного произношения уже через несколько недель. Чтобы закрепить и развить навыки выговора, И. Арнольди продолжал упражнять ученика в заучивании записанных и иллюстрированных знакомых по значению слов. При этом ребенок их часто повторял. К занятиям по произношению И. Арнольди присоединял письмо и чтение с губ. Он достигал того, что его ученики понимали обращенную к ним речь и могли ее записать. Дактильной речи он не употреблял. На жестовую речь И. Арнольди обращал мало внимания и не употреблял ее в процессе обучения, но от учителя требовал ее знания.

И. Арнольди написал для своих учеников грамматику. Заучивание грамматических форм связывалось в ней с наглядным обучением и практикой в словесной речи. В процессе обучения устной речи он знакомил детей с элементами географии, практического счета и обращению с календарем. Большое значение он придавал обучению религии.

Итак, мы видим, что умножавшиеся попытки индивидуального обучения глухих в XVII—XVIII веках составляли важный этап в развитии сурдопедагогики. Опираясь на достижения других наук (естествознание, медицина) и прогрессивные идеи общей педагогики, учителя глухих настойчиво искали и находили более эффективные методы и приемы обучения. В процессе занятий они интенсивно привлекали сохранные органы чувств учащихся.

В XVII—XVIII веках сурдопедагоги стремились не только научить отдельных учеников словесной речи, но и дать научное описание и обоснование используемых ими методов и приемов обучения. В конечном счете они стремились доказать возможность замещения утраченной слуховой функции.

В это же время были предприняты попытки теоретического осмысления опытов обучения глухих. На этой основе был создан ряд трудов по сурдопедагогике (Х. П. Бонет, И. К. Амман и др.). Эти труды способствовали распространению сурдопедагогического опыта и практических начинаний в этой области. В связи с этим постепенно формировалась профессия учителя глухих.

Характерной чертой развития сурдопедагогики этого периода являлось то, что наряду с обучением глухих «механизму речи» — произношению и чтению с губ — в практике индивидуального обучения словесной речи все более полно использовался сохранный фонд анализаторов глухого: осязание, тактильно-вибрационное ощущение, слуховое и зрительное восприятие.

Опыты индивидуального обучения глухих, обобщения этих опытов и попытки их теоретического осмысления подготавливали возможность для перехода к практике фронтального обучения глухих.

## Вопросы

1. Какими достижениями характеризовалось развитие наук в XVII—XVIII веках?
2. В трудах каких авторов нашло отражение прогрессирующее развитие и достижения общей педагогики?
3. В чем можно видеть влияние общей педагогики на развитие теории и практики обучения глухих?
4. Какие сурдопедагогические труды Д. Бульвера вы знаете и каково их основное содержание?
5. Какие цели и задачи ставил перед собой Д. Валлис и какими методами он стремился к достижению этих целей?
6. Кого из голландских сурдопедагогов XVII—XVIII веков вы знаете?
7. Какие вы знаете сурдопедагогические труды И. К. Аммана?
8. Какие группы дидактических правил обучения глухих устной словесной речи можно выделить в методической системе И. К. Аммана?
9. Какие методы при обучении глухих применяли Я. Р. Перейра и Р.

Эрно?

10. В какой последовательности обучал глухих учениц немецкий педагог Г. Рафель?

11. Каковы основные моменты и итоги развития сурдопедагогики в XVII—XVIII веках?

## Глава 5

### Первые училища и институты для глухих и формирование в них мимической и устной систем обучения

**Открытие институтов (училищ) для глухих во Франции. Система «мимический метод».** Во второй половине XVIII века во Франции, Германии, Англии, Дании возникли институты для глухих. Наибольшую известность из них приобрел французский институт, в котором зародилась и оформилась система «мимический метод».

Появление коллективных форм обучения глухих привело к оформлению и закреплению профессии учителя, занимающегося только с глухими учащимися.

Французский институт для глухих явился логическим следствием той идейной борьбы, которую вели французские материалисты-просветители в XVIII веке против отживших свой век феодальных порядков, религии и идеалистических воззрений. В своей борьбе французские просветители опирались на достижения наук нового времени. В. И. Ленин писал: «В течение всей новейшей истории Европы, и особенно в конце XVIII века, во Франции, где разыгралась решительная битва против всяческого средневекового хлама, против крепостничества в учреждениях и в идеях, материализм оказался единственной последовательной философией, верной всем учениям естественных наук, враждебной суевериям, ханжеству и т. п.».

Выдающимся представителем французских материалистов XVIII века, сыгравшим большую роль в создании института для глухих, в изменении отношения к глухим со стороны общества, был Дени Дидро.

В 1749 году Д. Дидро публикует свое знаменитое «Письмо о слепых в назидание зрячим», а два года спустя, в 1751 году,— «Письмо глухим и немым». Эти яркие публицистические работы появились задолго до организации училищ для глухих. Работы Д. Дидро привлекали внимание к судьбам тех людей, которые по тем или иным причинам были лишены зрения и слуха. Католическое духовенство, как и все реакционные силы Франции, встретили появление этих работ Д. Дидро враждебно. Прогрессивные люди и педагоги приветствовали идеи, которые развивались в названных работах Д. Дидро.

Во второй из этих работ Д. Дидро развивал мысль о том, что общение глухих с окружающими людьми возможно. Для этого глухих надо обучать с детства единообразному способу общения. Эта установка Д. Дидро

основывалась на учете физического состояния ребенка и его природных особенностей, материалистическом объяснении природных задатков ребенка, его способностей, а также на признании важной роли целенаправленного обучения и воспитания. Д. Дидро считал, что положительные природные задатки ребенка можно развить средствами воспитания, а дурные — заглушить, при этом надо учитывать физическую организацию человека, его индивидуальные особенности.

Расширявшаяся во второй половине XVIII века практика обучения глухих (в том числе в условиях коллективного обучения) опиралась на педагогические идеи французских материалистов, а также на прогрессивные идеи Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, Д. Локка.



**Ш. М. Эпе  
(1712—1789)**

Первым организатором обучения глухих в специально для этого созданном институте был Ш. М. Эпе (1712—1789). Шарль Михель Эпе родился 25 ноября 1712 года. Его отец был архитектором и экспертом зданий Версальского дворца. Родители смогли дать сыну образование в лучшем для своего времени колледже. Здесь Ш. М. Эпе занимался богословием и думал посвятить себя служению церкви. Но при назначении на должность аббата Ш. М. Эпе отказался подписать клятву, которую в то время давали католические священники. За это Ш. М. Эпе был отлучен от церкви и потерял право занимать должность служителя церкви.

Затем Ш. М. Эпе поступил на юридическое отделение колледжа. После окончания колледжа он получил место адвоката в высшей судебной инстанции. Однако его не удовлетворяла и профессия адвоката. Взятничество и продажность, царившие в суде, заставили Ш. М. Эпе отказаться от этой служебной деятельности.

В возрасте около 50 лет Ш. М. Эпе взялся за обучение двух глухих девочек. Точная дата начала занятий с глухими девочками историками не установлена. Одни из его биографов называют 1753, а другие — 1765 год. В дни двухсотлетнего юбилея со дня его рождения, который отмечала Франция в 1912 году, было решено считать началом его сурдопедагогической деятельности 1760 год.

Занятия с девочками Ш. М. Эпе начал, не зная специфических приемов обучения глухих. В начале своей деятельности он опирался лишь на теорию замещения утраченного органа чувств сохранным, которая была выдвинута в то время Д. Дидро и развита им в письмах о глухонемых и слепых, а также на принципы природосообразности в педагогике Я. А. Коменского. В практике обучения глухих он применял жесты, которыми девочки пользовались при общении между собой. Ш. М. Эпе позднее говорил, что каждый приступавший к обучению глухонемой уже имеет свой язык, который ему также легок и ясен, как обычная речь. Глухой ребенок в жестовой речи выражает свои нужды, желания, склонности, свою болезнь, печаль и т. д. и

никогда не ошибется в понимании, если и другие выражают свои чувства таким же образом. Посредством этой речи глухой ребенок получает поручения и отдает отчет о сделанном.

Успешные занятия с девочками натолкнули Ш. М. Эпе на мысль открыть училище и вести занятия с небольшими группами глухих детей. Ш. М. Эпе обучал глухих бесплатно в собственном доме, по два раза в неделю. Самых бедных из них он даже обеспечивал средствами к существованию.

Количество учащихся в институте Ш. М. Эпе доходило до 75 человек. Филантропическая деятельность Ш. М. Эпе вскоре завоевала общественные симпатии и признание во Франции, а в дальнейшем и в других странах.

Ш. М. Эпе был не только филантропом, но прежде всего учителем-профессионалом, талантливым сурдопедагогом. Вместе с постом популярности Ш. М. Эпе как сурдопедагога укреплялась его уверенность в общественной полезности и необходимости его дела. Ш. М. Эпе стал убеждать в этом своих современников. На занятия с глухими детьми он приглашал виднейших ученых того времени, а также и учителей, занимавшихся индивидуальным обучением глухих. Но королевская власть и духовенство продолжали притеснять Ш. М. Эпе и препятствовать расширению его сурдопедагогической деятельности.

Отдавая много времени на то, чтобы преодолевать трудности, связанные с обучением глухих детей, Ш. М. Эпе одновременно занимался теоретическим обоснованием своего опыта. Он написал две работы. Первый его труд назывался «Обучение глухонемых посредством методических знаков» (1776), а второй — «Истинный способ обучения глухонемых, подтвержденный опытом» (1784). Свои взгляды на роль жестовой, письменной и устной речи в обучении глухих он изложил также в полемических письмах к немецкому педагогу Самуилу Гейнике, который занимался обучением глухих на основе устной речи. Развернувшаяся между двумя педагогами полемика еще больше привлекла внимание к методической системе Ш. М. Эпе и ее достоинствам. Германская Академия наук дала положительную оценку его системе обучения глухих.

В 1789 году институт Ш. М. Эпе был признан в качестве национального учреждения.

В том же году, 23 декабря, Ш. М. Эпе скончался. В последние дни жизни выдающегося французского деятеля сурдопедагогики к нему обратилась делегация от Учредительного собрания со словами признательности за его труды. В этом обращении отмечалось, что дело, которому служил Ш. М. Эпе, будет продолжено в революционной Франции. «Родина усыновит ваших детей», — говорилось в обращении. Позднее, в конце XIX века, около института, который был основан Ш. М. Эпе, ему был воздвигнут памятник, созданный талантливым глухим скульптором Феликсом Мартином.

Совсем иным было отношение к Ш. М. Эпе со стороны религиозных деятелей. При жизни Ш. М. Эпе церковь и духовенство всячески препятствовали его сурдопедагогической деятельности. Таким же оставалось отношение церковников к Ш. М. Эпе и сто. лет спустя, когда его заслуги как

выдающегося учителя глухих получили признание во всем мире. На церемонии открытия памятника Ш. М. Эпе не было представителя духовенства. Это служило красноречивым свидетельством неизменной ненависти к этому человеку со стороны католической церкви.

Ш. М. Эпе может быть по праву назван организатором первого во Франции учреждения для обучения и воспитания глухих и создателем системы «мимический метод». Эта система отражала определенную логику воспитательного и образовательного процесса. Ш. М. Эпе ставил перед собой высокую цель, соответствующую передовым идеям французских материалистов,— дать глухим ученикам умственное и нравственное воспитание, необходимое им для будущей трудовой жизни в обществе. Достижению этой цели были подчинены его поиски таких путей и средств, которые освобождали бы глухого от немоты и способствовали приобретению им словесной речи.

Ш. М. Эпе видел этот путь в использовании имеющихся у глухих жестов в качестве средства общения и обучения. В последующем на этой базе они овладевали также и словесной речью. Жестовая речь служила исходным моментом на протяжении всего периода обучения языку и другим общеобразовательным предметам. Ш. М. Эпе считал, что язык жестов необходимо дополнить знаками, которые восполняли бы жестовую речь общими лексическими понятиями и грамматическими правилами из области морфологии и синтаксиса. Он называл их «методическими знаками» и пытался с их помощью осуществить перевод словесных текстов на язык жестов и обратно.

Однако Ш. М. Эпе быстро увидел противоречия в созданной им теории адаптации жестовой речи по аналогии со словесной речью. Это была дидактическая речь, которой учащиеся пользовались в учебное время вместе с учителем. Вследствие этого Ш. М. Эпе считал возможным учить глухих лишь переводу жестовой речи на словесную, а в дальнейшем и переводу со словесной речи на жестовую.

Искусственно построенная дидактическая система «мимический метод» не разрешала возникавших в процессе обучения противоречий между языком жестов и языком слов. Родной язык в словесной форме был для глухих как бы «иностранным языком».

Практически ход обучения по системе Ш. М. Эпе протекал примерно следующим образом. В классной комнате стояли доски; на одной из них были написаны существительные, на другой — глаголы, на третьей — прилагательные и т. д. В течение первого месяца на уроках он требовал от учеников усвоения 1800 слов, в числе которых были и существительные, и глаголы, и прилагательные, и другие части речи. К концу второго месяца обучения учащиеся должны были знать более 3000 слов. Одновременно с накоплением словаря учащиеся овладевали умением непосредственно наблюдать предмет, его признак, действия и т. п., с одной стороны, а с другой — учились обозначать их жестом и мимикой. После этого жест унифицировался и получал письменное словесное обозначение.



В ходе первоначального обучения у Ш. М. Эпе знаки-жесты служили лишь наглядным средством для раскрытия значения слов и обозначения его в письменной форме с помощью самих учащихся. Он называл этот процесс «видеть глазами души».

Характерным для Ш. М. Эпе было отрицательное отношение к дактильной форме речи. Он был против ее использования в системе «мимический метод». По его мнению, учителя, использующие дактилологическую азбуку, могут научить глухих бегло говорить, но не могут научить понимать значение слов. Методические же знаки раскрывают связи слов в предложении, выражают значение употребляемых в словесной речи грамматических категорий.

Разработанная и проверенная в практике обучения система методических знаков — «мимический метод» — оказалась достаточно жизненной и в последующем, хотя со временем она пережила ряд изменений и преобразований.

Все историки обучения и воспитания глухих детей признают огромный вклад Ш. М. Эпе в развитие сурдопедагогики. При этом следует отметить, что его практический опыт обучения для своего времени был более значителен, чем созданные им литературные труды. Это был прежде всего учитель-профессионал. Он стремился к практическому осуществлению тех педагогических идей, которые развивались в трудах французских просветителей. Основной задачей и целью его деятельности было поднять глухого в мнении общества, сделать его полезным обществу, дать ему умственное развитие.

К сказанному можно добавить, что взгляды Ш. М. Эпе на обучение глухих развивались в рамках его дуалистического мировоззрения и идеалистических представлений об общественном устройстве и социальном развитии.

Ш. М. Эпе смело отошел от средневековой традиции индивидуального обучения и создал групповую форму обучения глухих учащихся, определив при этом подходящий для них специальный тип учреждения. Ш. М. Эпе проводил уроки с группами учащихся и стремился обеспечить для них такое содержание обучения, которое по своему характеру не отличалось бы от содержания обучения в общеобразовательной школе. Ему был присущ демократизм, стремление охватить обучением всех нуждающихся в нем и особенно детей из беднейших семей.

Ш. М. Эпе признавал возможность обучения глухих и устной речи, но не придавал ей самодовлеющего значения. Он определял ей роль вспомогательного средства в процессе общения глухих с окружающими.

С его именем связаны и первые попытки профессиональной подготовки учителей для вновь открываемых институтов глухих. Ш. М. Эпе устраивал посещения своего института учеными и педагогами и сам знакомил посетителей с приемами и методами обучения глухих. В институте Ш. М. Эпе получили подготовку многие из тех, кто стал работать во вновь открывшихся училищах для глухих в странах Западной Европы и Америки.

Весьма положительно оценивалось значение Ш. М. Эпе для развития сурдопедагогики и в последующие периоды. Так, например, видный советский ученый-дефектолог А. И. Дьячков отмечал положительную роль Ш. М. Эпе в разработке проблемы умственного и нравственного воспитания глухих. Высокую оценку Деятельности Ш. М. Эпе дал югославский профессор-сурдопедагог Любомир Савич, посвятивший ему свою монографию «Жизнь и деятельность Ш. М. Эпе». В этой работе он говорит о том, что Ш. М. Эпе был одним из первых сурдопедагогов, успешно обучавших глухих в условиях специально созданного для этого института.

Современником Ш. М. Эпе был французский учитель глухих Клод Франсуа Дешан (1745—1791). Знакомство с опытом обучения глухих у Я. Перейры произвело на К. Ф. Дешана неизгладимое впечатление, и он решил посвятить свою жизнь сурдопедагогической деятельности. (До этого он был служителем католической церкви и часто подвергался притеснениям со стороны иезуитов.)

К. Ф. Дешан в собственном доме в г. Орлеане открыл небольшое учреждение для глухих. Отдавая должное Ш. М. Эпе, он, однако, разрабатывал свою методику обучения. К. Ф. Дешан считал возможным при обучении глухих использовать естественные жесты, поскольку они придают выразительность устной речи говорящего. Что касается искусственных методических знаков, то их ценность вызывала у него сомнение. К. Ф. Дешан видел главную задачу в том, чтобы обучить глухих учеников устной речи для их общения со слышащими. С этой точки зрения, по его мнению, метод устной речи является лучшим по своей простоте и важности.

Свою методическую систему К. Ф. Дешан изложил в книге «Элементарный курс обучения глухонемых» (1779). Он начинал с того, что показывал ученикам печатные буквы, строчные и прописные, учил выговаривать отдельные звуки, обозначенные буквами, а потом предлагал писать буквы. После обучения произношению звуков переходил к упражнениям в чтении с губ, показывая образцы отчетливой артикуляции в медленном темпе. Эти упражнения заканчивались лишь тогда, когда ученик овладевал умением читать с губ. К. Ф. Дешан, очевидно, хотел добиться от ученика беглого чтения с губ. Ему казалось, что глухой ученик может овладеть звуковой речью также, как и слышащий. На втором этапе обучения К. Ф. Дешан переходил к формированию понятий, для чего широко применял наглядные пособия. Однако методика объяснения глухим ученикам отвлеченных понятий оставалась у него нераскрытой.

**Открытие Самуилом Гейнике института для глухих в Германии. Обучение глухих по системе «устный метод».** Самуил Гейнике (1727—1790) был учителем немецкого языка. Он предложил так называемый звуковой метод обучения чтению. С помощью этого метода С. Гейнике стремился обучать детей чтению в короткие сроки. Свой опыт обучения слышащих детей и соответствующие рекомендации он изложил в книге «Новая азбука и чтение». Существо его метода заключалось в том, чтобы обучать без чтения по слогам. Эта книга вскоре приобрела популярность и

выдержала много изданий.



**С. Гейнике  
(1727—1790)**

Одновременно С. Гейнике практиковал обучение и глухих детей, что также создавало ему большую популярность не только в его родном местечке, но и за его пределами. Занятия С. Гейнике с глухими детьми вызывали подозрения со стороны духовенства и даже злобные нападки, обвинения в том, что учитель «посягает на права бога». Несмотря на это, он продолжал обучение глухих детей.

В своей практике С. Гейнике использовал разработанную И. К. Амманом методику обучения речи. С. Гейнике удалось достигнуть хороших результатов в обучении глухих устной разговорной речи. На преследования его сурдопедагогической деятельности С. Гейнике отвечал тем, что устраивал публичные испытания знаний и умений своих глухих учеников. До открытия института глухих им было обучено пять детей. Результаты оказались настолько очевидны, что пастор местного прихода, непримиримый враг С. Гейнике, был вынужден допустить его учеников к конфирмации. Конфирмация глухих для того времени была явлением необычным.

14 апреля 1778 года в г. Лейпциге С. Гейнике открыл первый институт для глухих. В институте С. Гейнике было всего 15 воспитанников, обучение было платным.

Свою главную задачу С. Гейнике видел в том, чтобы обучить глухих устной речи. Наряду с обучением устной речи он обучал детей умению считать, писать, а также заучивать церковные молитвы, для того чтобы подготовить их к конфирмации. Подготовке к конфирмации С. Гейнике придавал важное значение и использовал этот акт как одно из средств демонстрации успехов глухих учащихся и их приобщения в дальнейшем к общественной жизни.

Достижения, описанные самим С. Гейнике, заключались в следующем: глухие дети в результате обучения его методом говорили, читали и писали по-немецки, решали задачи по арифметике. С. Гейнике считал, что посредством элементарного образования глухих учеников можно вывести на дорогу самообразования; он считал, что после получения начального образования они смогут продолжать его самостоятельно.

С. Гейнике называл свою систему обучения «устным методом», но, к сожалению, в своих литературных трудах недостаточно раскрыл его содержание. Даже из острой полемической переписки С. Гейнике с Ш. М. Эпе нельзя до конца понять его системы и метода обучения глухих. Из книги же С. Гейнике «Арканум», изданной в 1772 году, можно узнать только то, что в его методике звуки ассоциировались с различными вкусовыми ощущениями. Для получения того или другого гласного звука С. Гейнике использовал различные вкусовые раздражители. Что касается постановки согласных звуков, то об этом в его книге не говорилось ничего.

Высоко оценивая деятельность С. Гейнике и считая его отцом немецкой школы для глухих, немецкие историки педагогики при этом говорят, что он засекретил свой «устный метод» поэтому не раскрыл его содержания.

С. Гейнике был убежден в правильности своего подхода обучению глухих. В полемике с Ш. М. Эпе он утверждал, что мышление глухих возможно только в форме устной речи, следовательно, и их обучение следует начинать с этой формы речи. При этом «заместителем» слуха должен быть прежде всего вкус, а не зрение. Образованные посредством зрения образы, по его мнению, быстро распадаются. Однако вместе с тем С. Гейнике признавал тактильную речь и использовал ее как вспомогательное средство для обучения письменной речи.

Вся его практическая деятельность была подчинена преодолению основного недостатка глухого — немоты. В своих теоретических рассуждениях С. Гейнике опирался на высказывания немецкого философа И. Канта о том, что отсутствие слуха делает невозможным умственное и нравственное развитие глухих. Однако в своей практике обучения глухих детей С. Гейнике опровергал априорные утверждения о неспособности глухого ребенка к развитию. Следует отметить, что по теоретическим вопросам сурдопедагогики его высказывания носили отвлеченный характер и большого значения для развития науки не имели.

Итак, прогрессирующее развитие сурдопедагогики в рассматриваемый период и появление групповых форм обучения глухих обуславливалось социально-экономическими причинами, развитием науки, успехи которой подрывали религиозные воззрения. Прогрессивные люди и ученые видели в науке самое радикальное средство искоренения всех без исключения социальных пороков и даже единственное средство переустройства общества на разумных и справедливых началах. «Мыслящий рассудок стал единственным мерилем всего существующего», — писал Ф. Энгельс в работе «Анти-Дюринг».

Формировавшаяся на основе успехов механики механистическая картина мира приобретала мировоззренческое значение и противопоставлялась религиозному учению о сотворении мира и его законов. В свете нового мировоззрения стали рассматриваться не только явления физические, биологические, но также и сам человек. Эксперимент и наблюдения получают преобладающее значение в процессе познания окружающего мира, в частности и самого человека.

Успехи естествознания, развитие сурдопедагогической мысли и умножавшиеся опыты индивидуального обучения глухих, естественно, вели к организации училищ для глухих, детей, в которых осуществлялось их коллективное обучение. Такие училища возникали во второй половине XVIII века сначала во Франции, а затем и в Германии.

Наибольшую известность в XVIII веке имели институты Ш. М. Эпе и С. Гейнике и разрабатывавшиеся ими системы и методы обучения. Они на многие годы определили характер обучения глухих детей. Вместе с тем каждая из этих систем получила различное по масштабам распространение.

Со временем эти системы видоизменялись и совершенствовались в ходе обучения. «Мимическая система» Ш. М. Эпе в конце XVIII и начале XIX века использовалась почти во всех училищах для глухих в странах Западной Европы. «Чистый устный метод» С. Гейнике применялся в первоначальном периоде обучения главным образом в Германии. Система «мимический метод» подвергалась большим изменениям в процессе ее применения в различных условиях. Многие учителя не могли справиться со сложной структурой «методических знаков» для лексических и грамматических, упражнений. В связи с этим появилась новая система — «венский метод» с применением дактильной речи как основного средства обучения. В рамках «устного метода» С. Гейнике уточнялись и обособлялись методики обучения устной речи (произношение и чтение с губ). Одновременно с развитием методик расширялось и теоретическое обоснование системы, предусматривающей сближение содержания обучения глухих и слышащих.

### **Вопросы и задание**

1. Какое влияние на развитие сурдопедагогики второй половины XVIII века оказали социально-экономические условия и достижения науки того времени?
2. Когда и где были открыты первые училища (институты) для глухих детей с групповой формой обучения?
3. Назовите известные вам факты из биографии Ш. М. Эпе и его сурдопедагогические труды.
4. В чем заключалась сущность разработанного Ш. М. Эпе «мимического метода» и методики его применения?
5. Как вы охарактеризуете «устный метод» С. Гейнике и методику его применения?
6. Какая из двух систем обучения глухих получила более широкое распространение во второй половине XVIII века?

## **Глава 6**

### **Сурдопедагогика в странах Западной Европы и США в XIX веке**

**Социальные факторы и общие тенденции развития сурдопедагогики.** В течение XIX века сурдопедагогика прошла большой путь развития. Это было время утверждения нового социально-экономического уклада в наиболее развитых европейских странах. Буржуазные революции в ряде

европейских стран сопровождалась ломкой феодальных устоев, победами буржуазии, Вместе с тем еще оставались сильными пережитки феодализма.

С развитием капитализма все более резко проявлялись противоречия между двумя основными классами общества — буржуазией и пролетариатом. В работе «Манифест Коммунистической партии» К. Маркс и Ф. Энгельс писали о том, что буржуазная эпоха отличается тем, что «она упростила классовые противоречия: общество все более и более раскалывается на два большие враждебные лагеря, на два большие, стоящие друг против друга, класса - буржуазию и пролетариат»

Реакционные тенденции в буржуазной социальной политике и идеологии все более усиливаются, а затем становятся и доминирующими. В капиталистическом обществе складывалась дуалистическая система, в которой одно образование предназначалось для буржуазии (среднее и высшее), а другое — для народа (элементарная грамотность так называемой «народной школы»). О создававшейся буржуазной системе образования К. Маркс и Ф. Энгельс говорили, что она явилась «для громадного большинства превращением в придаток машины»

Развитие капитализма вело к росту рядов пролетариата, обострению классовых противоречий, выступлениям рабочих против буржуазии за свои экономические права. Вместе с ростом классового сознания пролетарии выступают с требованиями образования для детей рабочих и всех трудящихся. Зарождаются социалистические педагогические идеи.

К 40-м годам XIX века относится возникновение марксизма. Возникновение марксизма — идеологии пролетариата — означало коренной переворот во взглядах на природу, общество, человеческое мышление. Основоположники марксизма показали зависимость воспитания от материальных условий, от общественных отношений. К. Маркс и Ф. Энгельс неопровержимо доказали, что в классовом обществе воспитание и образование носят классовый характер. Марксистское мировоззрение, диалектико-материалистический метод познания создавали возможности для подлинно научного решения педагогических проблем.

В XIX веке, особенно во второй его половине, происходило бурное развитие наук: естествознания, биологии, медицины. Материалистические взгляды проникали во все области знания. В психологии и педагогике также начинали применяться экспериментальные методы исследований. Общенаучные методы выдвигались и в сурдопедагогических исследованиях, которые осуществлялись в непосредственной связи с практикой обучения и воспитания глухих детей.

Буржуазия дает рабочим образование лишь в той мере, в какой это отвечает ее собственным целям, а филантропическая деятельность буржуазии в области просвещения есть не что иное, как лицемерие и прикрытие ее корыстных классовых интересов.

Эксплуатация труда капиталом в целях получения максимальной прибыли естественным следствием имела обнищание, голод, болезни и даже физическое вырождение среди трудящихся масс. Количество аномальных

детей в капиталистических странах постоянно возрастало. В этих условиях буржуазное государство было вынуждено создавать учреждения общественного призрения и воспитания глухих детей. Обучение и воспитание глухих детей оставалось острой социально-педагогической проблемой в течение всего XIX века.

Развитие сурдопедагогики в XIX веке отмечено ростом сети специальных училищ и школ для глухих детей. В течение этого периода институты (училища) для глухих открываются во всех странах Западной Европы и в Соединенных Штатах Америки. Если в первой четверти XIX века в Европе насчитывалось всего лишь около 50 таких учреждений, то к концу века их был уже свыше 400.

К концу XIX века в отдельных европейских государствах были приняты законы об обязательном обучении глухих (Дания, Швеция, Норвегия). В других странах такие законы были приняты значительно позднее — уже в XX веке.

Одновременно с ростом количества учебно-воспитательных заведений для глухих детей происходили изменения в организационных формах обучения. Училище (институт) все более приобретало черты, присущие народной школе. К концу XIX века институты глухих представляли собой тип народной школы с удлинённым сроком обучения — до 8 — 9 лет. Наполняемость класса — десять учащихся, возраст поступающих в первый класс - семь-восемь лет.

Продолжало сохраняться унаследованное от феодализма филантропическое отношение к обучению глухих детей. Независимо от того, в какой мере государство финансировало отдельные училища, считалось необходимым привлекать пожертвования частной и общественной благотворительности. В Англии, например, существовал закон, по которому училище для глухих принималось на бюджет государства только в том случае, если оно имело свои капиталы от пожертвований отдельных лиц и филантропических обществ.

Буржуазия рассматривала свои пожертвования на обучение глухих лишь как затраты на временное призрение. Именно в этой связи в содержание обучения глухих уже в первом Парижском институте для глухих включалось трудовое, профессиональное обучение ремеслам. Профессиональное обучение стало одной из основных задач и главной целью обучения в большинстве училищ для глухих.

Вместе с тем в существовавших и вновь открывавшихся училищах глухих в течение XIX века первостепенное значение придавалось обучению устной речи. Совершенствование учебного процесса в училищах для глухих на протяжении всего XIX века связывалось с поисками более рациональных методов обучения устной речи как средству общения и обучения по аналогии с обучением слышащих детей.

В целях обучения устной речи в училищах для глухих разрабатывались новые приемы и методики; особое внимание при этом уделялось методикам первоначального обучения. Талантливые сурдопедагоги обобщали свой

опыт, создавали методические пособия для учителей, учебники для начального обучения глухих словесной речи и чтению. Обучение произношению звуков, обучение технике говорения, обучение чтению с губ в этот период формировались в специальные, самостоятельные разделы сурдопедагогики со своим своеобразным содержанием и методикой.

В течение всего XIX века развитие методов обучения в училищах для глухих всех европейских государств было связано с разработкой методических средств и методов обучения глухих устной речи в импрессивной и экспрессивной формах. В методических пособиях выделялся первоначальный период обучения как первая ступень, предшествующая началу общеобразовательного обучения и сознательного усвоения грамматического строя языка.

В странах Западной Европы и США в XIX веке разрабатывались различные системы (или методы) обучения глухих: венский метод», «устный метод» (Германия), «интуитивный, или материнский, метод» (Франция), «чисто устный метод» (Италия), «комбинированный метод» (США). В этих системах (методах) было много общего. Имевшиеся между ними различия касались определения места и роли устной и жестовой речи в процессе общения и обучения глухих общеобразовательным предметам.

В своем развитии сурдопедагогика во многом опиралась на прогрессивные общепедагогические, психологические и дидактические идеи того времени, на достижения в области языкознания и лингвистики. Кроме того, прогресс в развитии теории и практики обучения и воспитания глухих детей был обусловлен использованием достижений медицины, физиологии, гигиены.

В развитии сурдопедагогики XIX века обнаруживалась тенденция, которая вела к тому, что обучение глухих устной речи превращалось в самоцель, получившую название «чистый устный метод».

В западноевропейских странах XIX века еще были училища, где жестовая речь играла более значительную роль, чем устная и письменная. Имелись учреждения, где жестовая и дактильная речь не использовались в процессе обучения; если ей и пользовались, то только как вспомогательным средством в период первоначального обучения. При этом употреблялись только те знаки, которые создавались в данном коллективе училища и были необходимы для установления временного контакта глухих детей с окружающими.

Обучение глухих в Америке началось значительно позже, чем в Европе. Первые американские сурдопедагоги обстоятельно знакомились с теорией и практикой обучения глухих в странах Западной Европы. Опыт европейских сурдопедагогов оказал значительное влияние на разработку методов обучения глухих в американских училищах. Вместе с тем развитие методов обучения и воспитания глухих детей в американских школах отличалось и своеобразием. Рассмотрению общих и отличительных черт развития сурдопедагогики в отдельных странах Западной Европы и Америки XIX века и посвящены нижеследующие разделы настоящей главы.



**Сурдопедагогическая теория и практика Р. А. Сикара.** Сложившаяся во французских училищах дидактическая система обучения «мимический метод», или система обучения глухих французскому языку посредством методических знаков, уже в первой половине XIX века подверглась резкой критике как со стороны французских сурдопедагогов, так и со стороны сурдопедагогов других стран. Эта критика вместе с тем была связана со стремлением к совершенствованию «мимического метода». Характер изменений во французской дидактической системе «мимический метод» позволяет судить о том, почему со временем от нее стали отказываться ученые и практические работники. Одна из попыток усовершенствовать эту систему принадлежит последователю Ш. М. Эпе Р. А. Сикару.

Р. А. Сикар (1742—1822) был назначен в 1790 году директором Парижского национального института глухонемых. Р. А. Сикар занимался составлением словаря жестов. Р. А. Сикар был профессором филологии. Он в совершенстве владел жестовой речью. Словарь жестов Р. А. Сикар дополнял методическими знаками по аналогии с грамматическими понятиями французского языка в области морфологии и синтаксиса. Одновременно с работой над приспособлением французской грамматики к жестовой речи Р. А. Сикар пытался создать знаки, которые раскрывали бы более широкие лексические понятия на основе усвоенных учениками меньших по объему понятий. Например, разъясняя слово возраст, он показывал знаки рождения ребенка, его детства, юности и т. д. Аналогичным образом раскрывалось значение грамматических форм. Так, например, для обозначения слов среднего рода требовалось сделать жест, пересекающий пальцами правой руки средний и указательный пальцы левой руки.

Из указанных примеров видно, что овладеть такой «грамматикой» по методу Р. А. Сикара было очень трудно. Ограниченность возможностей жестовой речи не позволяла раскрывать складывавшиеся в течение многих веков грамматические и семантические закономерности языка: жестовые знаки не могли быть совершенно аналогичны отвлеченным лингвистическим понятиям.

Создатель этой сложной системы знаков Р. А. Сикар упускал из виду, что глухие не имеют словесного языка. Он же, учитель и филолог по специальности, зная в совершенстве не только французский, но и ряд других языков, настойчиво стремился к жестовому оформлению звукового языка. В связи с этим Р. А. Сикар упорно работал над синтаксисом предложения.

В 1800 году была издана его большая работа «Курс обучения глухонемого от рождения, необходимый для обучения глухонемых и полезный при обучении слышащих и говорящих», а в 1814 году вышла вторая часть этой книги — «Теория знаков». Наибольший интерес представляла первая часть работы. Она состояла из отдельных уроков, названных автором «Способы общения».

Р. А. Сикар пытался последовательно подводить своего ученика к овладению грамматикой как средством общения глухих между собой.

Первое, с чем он знакомил глухого, был натуральный предмет или его изображение в виде рисунка. Выполнение изображения самим учеником расширяло его возможности в смысле самостоятельного выражения мыслей. Такой метод использовался в отношении глухонемых от рождения учеников, т. е. тех, кто никогда не слышал ни одного слова и ни одного звука. (Кстати говоря, Р. А. Сикар считал, что его книга может принести весьма значительную пользу и при обучении слышащих детей.)

Использование предмета и рисунка в процессе обучения глухих Р. А. Сикар называл первым способом общения.

В первые годы своей сурдопедагогической практики Р. А. Сикар пользовался и дактильным алфавитом. Все обучение он строил на использовании предметов, рисунков и жестов. В книге «Курс обучения глухонемого от рождения, необходимый для обучения глухонемых и полезный при обучении слышащих и говорящих» Р. А. Сикар таким образом описывал первый способ общения:

«Я кладу на скамейку, на которой стоит черная доска, несколько предметов и рисую их на доске. Предметы эти должны быть самыми различными, но часто встречающимися в жизни — нож, перо, ключ и т. д. Глухонемому достаточно бросить взгляд на предмет и на его изображение, чтобы он установил сходство рисунка с натуральным предметом. Я еще более фиксирую его внимание на сходстве, указывая на предмет и на рисунок.

Без этого двойного приема упражнений глухонемой не может заинтересоваться словами, которые ему будут показывать, и особенно буквами, которые составляют слово. Словом на этом первом уроке для глухонемого служат изображения предметов, для тех же, кто умеет читать, слова являются изображением предмета. Речь, направленная к глухонемому, обращена к его глазам"<sup>5</sup>.

На первом уроке Р. А. Сикар еще не говорил ни о словах, ни о буквах. Он лишь подготавливал ученика к овладению умением сравнивать нарисованные предметы с натуральными. На этой основе ученик должен был придумать знак, который помогал бы ему восстанавливать представление о предмете и его изображении (форма, признаки, назначение). Таким способом ученик получал первые навыки общения.

Второй способ общения был связан с тем, что ученик от изображения предмета должен был сам перейти к записи и зарисовкам. На этих уроках все усилия Р. А. Сикара были направлены на то, чтобы обогатить ум ребенка конкретными представлениями в связи с отвлеченными, знаковыми изображениями. Ученик, очевидно, усваивал названия предметов посредством перевода видимого на язык знаков и письма. После того как ученик усваивал названия предметов в форме жестов и письменных слов, Р. А. Сикар переходил к обучению грамматике. Оно начиналось с изучения синтаксических связей в предложении.

Р. А. Сикар пытался путем рассуждений о связи слов в предложении подвести ученика к пониманию смысла грамматических

понятий. Так, например, шло изучение сочетания прилагательного *белая* с существительным *бумага*. Учитель приносил на занятия несколько листов бумаги, из которых одни были красными, другие белыми. Он писал на доске слово *бумага* и под ним слово *белая*.

Для того чтобы показать, что новое слово есть только признак данного предмета, он обозначал пунктиром на доске связь между словом бумага и белая, вынося слово белая за слово бумага. Это учитель делал для того, чтобы у ученика возникло представление о естественной связи предмета с его признаком. Только после этого Р. А. Сикар писал бумага белая, оставляя точки для того, чтобы указать на связь качества с предметом. Эти точки в дальнейшем заменялись глаголом *есть*, обозначающим утверждение, что именно *есть* в предмете. После этого ученикам предлагалось таким же путем изучать все разнообразие других качеств и свойств окружающих предметов.

Р. А. Сикар считал необходимым дать ученику понятие о повествовательном предложении и предлагал ему расставлять Цифры в соответствии с порядком расположения членов предложения. Но такие упражнения для глухого являлись искусственными построениями, поскольку порядок слов в предложении не совпадал с грамматикой жестового языка.

Р. А. Сикар, как и Ш. М. Эпе, считал язык знаков родным языком глухого. Однако Р. А. Сикар не рассматривал язык знаков как единственно возможное средство общения глухого. Вторым, не менее полноценным средством общения он считал письмо \Это описание дано в книге Р. А. Сикара «Курс обучения глухонемого от рождения». Париж, 1814. На французском языке.\. Первый способ общения был связан с использованием знаков, изображающих предметы, действия; он служил только началом курса обучения. Новым в дидактике жестовой речи Р. А. Сикара было утверждение, согласно которому «ручная» речь не может заменить словесную, что вначале следует установить имеющийся у ученика запас знаков и предоставить ему возможность упражняться в изображении новых знаков.

В основу своего учения о жестовой речи Р. А. Сикар положил восприятие и его преобразование глухим в средство общения. Для более способных учеников он ввел дополнительное обучение устной словесной речи. Он считал, что овладение этим видом речи дает возможность глухому войти в общество слышащих. Р. А. Сикаром были организованы артикуляционные классы, в которых занятия с глухими детьми вели другие учителя. В одном из таких классов ученики занимались под руководством Ж. Ж. Валада-Габеля. Другой учитель — врач Ж. Итар (1774—1838) проводил занятия, имевшие целью выявление и развитие у глухих остаточного слуха. Сам Р. А. Сикар большую часть времени уделял изучению с учениками грамматики и синтаксиса французского языка.

Разработанные Р. А. Сикаром «способы общения», которые он излагал в своей книге о занятиях с глухорожденными, он сравнивал с лодкой, на которой глухой может переправляться на «берег общественной жизни», т. е. приобщаться к общению со слышащими людьми. Значение Р. А. Сикара в

истории сурдопедагогики заключалось в том, что он развил теорию знаков и применил ее как средство обучения и перевода на словесную письменную речь. Положительно оценивая метод обучения глухих устной речи, он создал в Парижском национальном институте глухонемых классы по обучению речи и способствовал проведению исследований остаточного слуха у глухих, что было новым в практике обучения. Вместе с тем в Парижском национальном институте глухонемых сохранялась система «мимический метод». Этот «педагогический дуализм» Р. А. Сикара не способствовал прогрессирующему развитию Парижского национального института для глухонемых. Сохранение в прежнем виде традиционной системы «мимический метод» как средства перевода задерживало совершенствование учебно-воспитательной работы в этом институте. Жестовая речь оставалась исходным средством обучения. Употребление двух форм речи мешало разграничению присущих французскому языку грамматических и лексических понятий. Жестовая речь усложнялась использованием большого количества знаков и их искусственностью,

**Совместное обучение глухих со слышащими во Франции. А. Бланше.** В XIX веке во Франции возникло новое по своим организационным установкам направление в обучении глухих. Система закрытого учебного заведения - института, изолированного от окружающих слышащих, не удовлетворяла многих людей, по тем или иным причинам заинтересованных в обучении глухих детей. В это время выдвигается идея совместного обучения глухих со слышащими. Эта идея не была новой. В Англии и Германии и раньше неоднократно высказывалась мысль о необходимости обучать глухих совместно со слышащими. Во Франции в первой половине XIX века были предприняты попытки практического осуществления этой идеи.

Инициатором организации совместного обучения глухих со слышащими был доктор медицины, отоларинголог Александр Бланше (род. в 1817 г.). Он служил в должности врача в Парижском национальном институте глухонемых. Его не удовлетворяла постановка обучения глухих детей на основе мимической системы. Он считал, что в основе обучения глухих должно лежать устное слово. Что касается типа учебно-воспитательного учреждения для глухих, то им, по его мнению, должны стать классы при народной школе.

С 1850 года А. Бланше стал осуществлять свою идею в содружестве с одним из учителей Парижского национального института глухонемых Ж. Ж. Валад-Габелем. А. Бланше открыл в Париже отделения для глухих при районных школах; при этом глухие учащиеся были выделены в особый класс, а «полуглухие» — слабослышащие дети — учились вместе со слышащими.

А. Бланше смог осуществить организацию обучения глухих в условиях народной школы благодаря поддержке со стороны Министерства просвещения и Попечительного общества глухих. По итогам обучения глухих в начальной народной школе издавались отчеты. По ним можно было

судить об успеваемости глухих и отношении к ним слышащих детей.

В отзывах комиссии, проверявшей те классы, в которых глухие обучались вместе со слышащими, говорилось, что присутствие глухих в народной школе не только не вредит слышащим детям, но может быть им в некотором отношении даже полезным. Комиссия отмечала также, что глухие мало чем отличались от своих слышащих товарищей. Они были умственно развиты так же, как и слышащие, и наравне с ними успешно овладевали программой начальной школы. Очень важным в этих отчетах было указание на то, что слышащие дети не чуждались глухих.

В 1858 году А. Бланше издал книгу для учителей народной школы «Руководство для наставника: об обучении глухонемых в народных школах. Краткое изложение конференции, бывшей в 1858 году по распоряжению Министерства внутренних дел». В первой части этой небольшой книги А. Бланше давал общие методические указания по обучению глухих детей в среде слышащих, теоретическое обоснование явления глухоты, описание ее различных степеней. Он выделил две категории глухих: собственно глухонемые и говорящие глухие — полуглухие. В этой части книги А. Бланше сравнивал обучение слышащих и глухих; кроме того, он индивидуализировал обучение и воспитание глухих соответственно каждой из установленных им категорий. Вторая часть книги была посвящена обучению глухих устной речи. В третьей — излагались методики обучения чтению и письму; при этом давалось указание относительно того, как в процессе обучения пользоваться жестами, мимикой и дактильной азбукой. К книге были приложены образцы проведения уроков.

Хотя совместное обучение глухих со слышащими во Франции проводилось в течение непродолжительного периода, оно оставило заметный след в истории сурдопедагогики. Опыт обучения и воспитания глухих в народных школах показал, что их обучение можно сделать более массовым и значительно более дешевым, чем в закрытом институте. В условиях обучения со слышащими глухие дети сохраняли свои связи с родителями и близкими людьми. Глухие дети оказались вполне способными усвоить программу, предназначенную для слышащих детей.

Однако, несмотря на успех этого опыта и наличие разработанных А. Бланше соответствующих руководств, совместное обучение глухих детей со слышащими во Франции просуществовало лишь до тех пор, пока к нему проявляли интерес Попечительное общество и сам А. Бланше.

**«Интуитивный (материнский) метод» во Франции. Жан Жак Валад-Габель.** Жан Жак Валад-Габель (1801 — 1879) был одним из талантливых учителей глухих во Франции XIX века. Он получил образование и воспитание в школе, которая была организована его братьями, последователями Иоганна Генриха Песталоцци. Братья оказали большое влияние на формирование педагогических взглядов Ж. Ж. Валад-Габеля. Благодаря им он рано ознакомился с важнейшими общепедагогическими теориями того времени, основывавшимися на философии сенсуализма, с идеями природосообразности в обучении, принципами активности учащихся. В 1825

году Ж. Ж. Валад-Габель поступил на службу в Парижский национальный институт глухонемых. Молодой и образованный педагог быстро ознакомился с системой учебно-воспитательной работы в институте. При этом он заметил искусственный характер организации этой работы и отсутствие общения глухих со слышащими. Он заметил также, что память глухих учащихся перегружается запоминанием знаков в ущерб их умственному развитию. Этот недостаток особенно бросался в глаза, когда он ознакомился с организацией обучения французскому языку.

Работая в Парижском национальном институте глухонемых, Ж. Ж. Валад-Габель выступил с идеей «интуитивного, или материнского, метода» первоначального обучения глухих детей словесной речи. По содержанию эта идея была близка педагогическим идеям Ж. Ж. Руссо и особенно И. Г. Песталотии. В основу обучения глухих по «интуитивному методу» Ж. Ж. Валад-Габелем были положены наблюдения над развитием речи слышащих под руководством их матерей.

Ж. Ж. Валад-Габель был назначен директором школы для глухих в г. Бордо. В этой школе он продолжал разрабатывать интуитивный метод». В течение 12 лет он проверял на практике эффективность этого метода. В 1865 году Общество воспитания и помощи глухонемых проводило конкурс. Общество интересовала методика обучения, которая давала бы возможность учителю начальной школы заниматься обучением глухих детей, на этом конкурсе лучшими были признаны методические предложения Ж. Ж. Валад-Габеля.

Ж. Ж. Валад-Габель выступал против использования жестовой речи в процессе обучения глухих. Он считал необходимым подводить глухого ребенка к пониманию и использованию речи через непосредственную наглядность и письмо. В ряде своих работ Ж. Ж. Валад-Габель пытался формулировать сущность «интуитивного (материнского) метода». По его мнению, «интуитивный метод» ставит глухого ребенка в условия, близкие к тем, в которых находится слышащий ребенок в младенчестве. Отличительная особенность «интуитивного (материнского) метода» заключалась в использовании письменной речи на разных этапах обучения глухих детей. В этих условиях образуются ассоциации между зарождающейся у глухого ребенка мыслью и выраженным в письменном виде словом или предложением.

С наступлением школьного возраста начиналось освоение глухими детьми грамматики, синтаксиса и морфологии.

Ж. Ж. Валад-Габель разделил обучение на два курса.

Первый курс имел пять ступеней: на первой ступени ученик начинал понимать учителя и «слушать» его глазами — читать с губ; на второй — приобретал словарь и учился общению; на третьей — усваивал постановку вопроса; на четвертой — упражнялся в самостоятельном выражении своей мысли; на пятой — сам задавал вопросы.

Речевое мышление глухого ребенка на первом курсе достигало такого уровня, когда он мог самостоятельно оперировать накопленным словарем

для выражения своих мыслей в грамматически законченных предложениях.

На втором курсе учитель ставил цель научить детей умению выражать свои мысли с помощью относительно более сложных фраз.

Как на первом, так и на втором курсе обучения соблюдалась строгая логика в процессе обучения речи и общеобразовательным предметам. Эта логика аналогична той, которой придерживались при обучении слышащих в начальной школе.

Как только ученик получал понятие о языке, его знакомили со словами и предложениями, обозначающими те или иные нравственные категории.

Выдвигая на первое место в «интуитивном методе» обучения глухих письменную речь, Ж. Ж. Валад-Габель пытался доказать, что живое устное слово недоступно глухому. С его зрения, оно доступно только тем, кто в той или иной степени слышит или слышал речь.

По мнению Ж. Ж. Валад-Габеля, жестовая речь не имеет никакого сходства с устной речью и не может являться средством выражения отвлеченных понятий. Он считал, что неграмотному глухому совершенно непонятна система методических знаков, а обученный с помощью этой системы глухой остается изолированным от общества, так как не имеет понятного слышащим средства общения.

Ж. Ж. Валад-Габель признавал значение дактильной речи. Он отмечал, что быстрота «письма в воздухе» сообщает ей энергичность, силу и выразительность, но она не является языком знаков и смешивать их нельзя. При этом он указывал на трудности использования дактильной речи. Это прежде всего чтение с руки. Отсюда Ж. Ж. Валад-Габель делал вывод о том, что письменная речь усваивается глухими легче, чем дактильная. Исходя из этого, он рекомендовал целостное обучение пониманию письменной речи. Написанное слово, по его мнению, может быть воспринято целиком, без специального изучения букв алфавита. Ребенок при этом постоянно обращается к зрению во всех тех случаях, когда он, подражая матери, должен был бы пользоваться слуховым восприятием.

Ж. Ж. Валад-Габель написал ряд сурдопедагогических работ по вопросам нравственного воспитания. В них он изложил свои общетеоретические взгляды на нравственность и дал практические указания к их осуществлению. Среди этих работ были изданные в 1838 году иллюстрированные рассказы для глухих. После смерти Ж. Ж. Валад-Габеля эти рассказы вышли под общим названием «От фактов к понятиям».

В 1857 году вышла одна из главных работ Ж. Ж. Валад-Габеля, включающая опыт обучения глухих и его теоретическое обобщение,— «Преподавание глухонемым французского языка без посредства языка знаков».

Из других работ заслуживают внимания небольшие брошюры: «Какую роль в обучении глухих должны играть артикуляция и чтение с губ», «О естественной речи, которую употребляют глухонемые», «Очерк о преподавании письменной речи», «Советы семьям глухих, оставляющих школу навсегда».

Для деятельности Ж. Ж. Валад-Габеля характерна борьба за совершенствование организации и методов первоначального обучения глухих на основе письменной и устной словесной речи. Период первоначального обучения был посвящен приобретению глухими детьми средств общения и развития. Положительным в деятельности Ж. Ж. Валад-Габеля было то, что он пытался раскрыть психологические особенности глухого. Вследствие отсутствия речи глухой ребенок, естественно, отставал от нормально слышащего человека в своем развитии.

Строгая система и последовательность в накоплении словаря и фразеологии по интуитивному методу была доступна пониманию и усвоению ребенка. Занятия по интуитивному методу помогали глухому ребенку постепенно изживать жесты и мимику как средство общения. Однако интуитивный (материнский) метод со всеми этими положительными качествами оказывался искусственным построением при обучении детей школьного возраста. Обучение по интуитивному методу не было естественным процессом развития речи у глухого ребенка.

Ж. Ж. Валад-Габель определил значение и место наглядности при обучении глухих словесной речи и другим общеобразовательным предметам, в частности арифметике. В связи с этим он выступал против догматической приверженности системе «мимический метод» и предложил методику первоначального обучения без посредничества жестовой речи. При этом он высказал ряд ценных мыслей, относящихся к умственному развитию глухого, его нравственному воспитанию, обучению письменной речи как средству обучения.

Ж. Ж. Валад-Габель принадлежал к теоретикам и практикам буржуазно-демократического направления во французской педагогике. Активная борьба Ж. Ж. Валада-Габеля за преодоление обособленности глухих в обществе и настойчивое стремление создать благоприятные возможности для их обучения и воспитания в условиях народной школы ставило его в ряды передовых и прогрессивных сурдопедагогов XIX века.

**Система «венский метод».** В самом конце XVIII века, в 1779 году, открылся Институт глухонемых в Вене (Австрия). Первыми преподавателями в этом институте глухих по профессии были учитель немецкого языка И. Май (1754—1820) и врач Ф. Шторк (1746—1820). Оба они в свое время получили подготовку в Парижском национальном институте глухонемых у Ш. М. Эпе. Приступив к обучению глухих детей в Вене, они скоро пришли к убеждению в том, что система «мимический метод» искусственна и сложна. Ведь жесты - методические знаки, образующие систему «мимический метод», предназначались не только для обозначения предметов, их качества, действий, но также и грамматических категорий словесной речи.

По мере расширения своего опыта И. Май и Ф. Шторк видо-преобразовывали систему «мимический метод», заменяя жесты дактильной азбукой. В таких случаях с самого начала обучения ребенок воспринимал не слово-жест, а слово в сопровождении наглядных средств. При этом И. Май и Ф. Шторк оставили часть жестов, обозначающих предлоги и союзы, для того



чтобы пользоваться ими в качестве вспомогательного средства при обучении языку. Основным же средством обучения глухих стала дактильная речь, которая была названа «венской дактильной азбукой».

Более основательное преобразование системы «мимический метод» в Институте глухонемых в Вене провел М. Венус (1774—1850), который пришел в него из народной школы. М. Венус стремился сблизить школу глухих со школой слышащих. Для этого он ввел обучение глухих устной речи и создал для учителей «Руководство по обучению глухих», опубликованное в 1826 году.

В проводимых М. Венусом преобразованиях обучения глухих в Институте глухонемых в Вене было очевидным влияние идеи элементарного образования И. Г. Песталоцци. М. Венус пытался практически осуществить эти идеи в процессе обучения глухих словесной речи, особенно во время накопления словарного запаса и его использования в письменной речи.

На первом этапе обучения словесной речи и грамоте глухие учащиеся знакомились с буквами дактильной азбуки. Усвоение дактильного алфавита шло параллельно с осмысленным усвоением письменного слова. По аналогии с буквенным составом слова усваивался дактильный алфавит и значение слова. Так, при изучении слова голова учитель показывал на голову, а затем на написанное слово, разделяя слово (с помощью черточек) на буквы, и одновременно обозначал каждую из них соответствующим дактильным знаком. Учащиеся выучивались писать слово и дактилировать его во время устного разговора. Таким образом необходимость в применении жестовой речи с методическими знаками, обозначениями грамматических и лексических понятий отпадала.

В преобразованной венскими учителями системе «мимический метод» Эпе — Сикара основное, исходное положение заняли дактилология и письменная речь. Используя преобразованную ими систему, они расширили содержание обучения глухих. Ими было введено обязательное обучение глухих устной речи.

В написанном М. Венусом руководстве «Методика или руководство по обучению глухих» (1826) был выделен специальный раздел обучения глухих произношению. Позднее, в 1833 году, он издал пособие «Книга для чтения при обучении глухих устной речи», в которой содержались упражнения для формирования звуковой устной речи.

«Венский метод» называют иногда «смешанным методом». И это не случайно. Это была в известной мере компромиссная система. В ней продолжали сохраняться, хотя и в ограниченном объеме, элементы дидактической системы «мимический метод», но при этом более определенно ставились задачи научить глухих словесной речи в дактильной, письменной и устной форме. Введение этой системы в обучение глухих детей было новым и прогрессивным явлением в сурдопедагогике. Глухие дети овладевали знанием словесной речи и на ее основе получали знания непосредственно, без посредничества конвенциональной жестовой речи. Устная форма речи на основе дактильной и письменной формы речи заняла

определенное место в процессе обучения.

**Школы для глухих и развитие сурдопедагогической мысли в Германии.** В 20—30-е годы XIX века в Германии было создано единое Министерство просвещения и религиозных дел. Для подготовки учителей народных школ были открыты учительские семинарии. В середине XIX века были изданы реакционные «регулятивы», подчинявшие обучение в народной школе и учительских семинариях влиянию церкви. Обучение по системе И. Г. Песталоцци запрещалось. Выступления А. Дистервега, одного из выдающихся прогрессивных педагогов Германии того времени, были встречены враждебно. Обучение будущих учителей ограничивалось овладением программой начальной школы и умением исполнять под аккомпанемент органа церковные песнопения. Среднее образование реформировалось в духе неогуманизма, а общее образование вскоре стало вырождаться в грамматический классицизм. Под влиянием развивающегося капитализма возникли реальные училища, но приобретаемые в них знания не считались равноценными тем, которые давала гимназия.

В такой обстановке происходило развитие теории и практики обучения глухих. Система «устный метод» методически оформлялась в специальных пособиях для учителей по развитию устной речи (произношение и чтение с губ). Для учащихся были созданы учебники по чтению, грамматике и некоторым другим общеобразовательным предметам.

Одним из прогрессивных сурдопедагогов в Германии был **Ф. М. Гилль (1805—1874)**. В числе немногих, окончивших учительскую семинарию, Ф. М. Гилль получил право продолжать образование в области естественных наук и музыкального искусства в высшем учебном заведении. Однако ему не пришлось долго заниматься избранными предметами. Министерство просвещения отозвало его из университета и направило в Берлинское училище глухих для подготовки к учительской деятельности.



**Фридрих Мориц  
Гилль**

Ф. М. Гилль был поражен царившей в училище рутинной и схоластическим характером обучения. Это был совсем не тот мир, каким он его себе представлял, проходя педагогическую практику в народной школе при учительской семинарии. Ф. М. Гилль занял критическую позицию по отношению к порядкам в Берлинском училище и открыто выступал против них. Ф. М. Гилль был назначен в одну из школ для глухих в г. Вайзенфельс, находившуюся в ведении учительской семинарии. В этой школе он проработал свыше 40 лет учителем глухих, здесь он создавал и свои педагогические труды.

Хорошее знание общей педагогики помогло Ф. М. Гиллю стать квалифицированным учителем глухих детей. Для него началась вдохновенная, полная труда и борьбы сурдопедагогическая деятельность, основной смысл и содержание которой были в том, чтобы усовершенствовать содержание и методы обучения глухих детей. Ф. М. Гилль рано начал выступать в педагогической литературе. В этом отношении ему помогла

дружба с А. Дистервегом.

Ф. М. Гилль создал ряд руководств по обучению глухих вообще, в частности по их обучению устной речи, чтению с губ, письму и чтению.

В 1838 году была издана его книга «Руководство по обучению глухих», в 1839 году—«Руководство по обучению глухих устной речи, чтению с губ, письму и чтению», в 1840 году— «Руководство по обучению глухих языку». В 1841 году был издан его «Альбом картин для глухих».

Кроме методических руководств, Ф. М. Гилль написал много учебников по языку для глухих. В 1866 году была издана его книга «Современное состояние общего обучения глухонемых детей в Германии», которая вызвала среди сурдопедагогов Германии много споров.

Для литературной деятельности Ф. М. Гилля характерно стремление знакомить с проблемами обучения глухих широкую педагогическую общественность.

В книге «Руководство по обучению глухих устной речи, чтению с губ, письму и чтению» Ф. М. Гилль излагал свои дидактические установки в отношении обучения и воспитания глухих, а также и свое отношение к их обучению речи. Во введении к этой книге он указывал, что обучение глухих преследует те же цели, что и обучение слышащих детей, а именно сделать их нравственными и трудолюбивыми гражданами.

Содержание и средства обучения глухих должны быть такими же, как и в народных школах. При этом отсутствие слуха, а вследствие этого и отсутствие речи Ф. М. Гилль считал необходимым восполнить специально организованным обучением устной речи: произношению и чтению с губ.

Обучение глухих детей словесной речи Ф. М. Гилль строил на основе следующих дидактических положений:

1. Глухой ребенок при поступлении в школу не имеет подготовки.
2. Обучение ребенка языку нельзя сводить только к обучению письменной речи; оно прежде всего должно способствовать развитию его умственных способностей и освоению определенного круга общих понятий.
3. Использование жестовой речи должно быть ограничено, а ее искусственное развитие в процессе обучения — недопустимо.
4. Словесная речь должна стать для глухого органической и жизненной деятельностью и вытекать из его потребности в общении.

По мнению Ф. М. Гилля, вполне правильным будет только такое обучение, которое осуществляется не механически, а осознанно. Поэтому на уроках по обучению речи следует придерживаться правила: обучать глухих детей речи необходимо таким же общим путем, каким осуществляется обучение слышащих.

В своих работах Ф. М. Гилль подробно раскрывал установки на развитие умственных способностей ребенка, его устной и письменной речи, самостоятельное приобретение им в дальнейшем общеобразовательных знаний. При решении этих главных задач Ф. М. Гилль делал соответственно и дидактические указания: больше останавливаться на простейшем материале из окружающей жизни и чаще к нему возвращаться. Весь учебный

материал, который давался глухому, необходимо делить на мелкие части и при этом требовать постоянного использования учителем и учащимися звуковой устной речи.

Для того чтобы сделать обучение речи последовательным и нарастающим по сложности, Ф. М. Гилль разделил его на три ступени.

Первая ступень подготовительная. Она длилась один год. В течение этого года учащиеся должны были овладеть произношением звуков, умением читать с губ, писать, а также учиться внимательно наблюдать, расширять основной словарь, связанный с обозначением предметов окружающей обстановки.

Вторая ступень длилась три года. Вся учебно-воспитательная работа учителя в этот период направлялась на умственное развитие ребенка. Учитель помогал ученикам накапливать понятия и уточнять представления об окружающем мире.

На этой ступени Ф. М. Гилль проводил уроки наглядного обучения по системе картин, отражавших быт немецкого народа, природные условия страны, а также окружающую ребенка близкую для него действительность. В эти три года дети овладевали грамотой, чтением и письмом и совершенствовали свое произношение.

На своих уроках Ф. М. Гилль знакомил учеников со школой, в которой они учились, со всем тем, что в ней имеется, с учителями, которые их учат. Затем следовало изучение дома и его помещений, окружения дома (сад и т. д.), улиц города и, наконец, того, что лежит за чертой города. В аналогичной последовательности проводились наблюдения, экскурсии, беседы с помощью картин. Причем глухих детей знакомили не только с наименованиями предметов, но и давали сведения об их качествах, отношении к другим предметам, о назначении и даже происхождении предметов. Все то, что дети наблюдали, включалось в разговорный материал, выражаемый различными частями речи. Для того чтобы ученик не забывал слов, их записывали в тетради. Этот первый словарь глухого ученика одновременно служил ему и первой книгой для чтения.

Ф. М. Гилль разрешал детям говорить грамматически неправильно; однако с течением времени они усваивали весь приобретенный речевой материал в соответствующей грамматической форме. Постепенно дети учились употреблять в речи и вопросительные предложения. Для закрепления этого умения Ф. М. Гилль использовал листки с вопросами. После бесед по системе созданных Ф.М. Гиллем картин дети получали новую форму упражнения в речи – ведение дневника.

К концу второй ступени обучения глухих языку ученик должен был правильно называть предметы ближайшего окружения уметь сравнивать их между собой по сходству и различию, распределять по различным признакам. Знание своего места жительства и окрестностей подводило учащихся к изучению географии страны, а беседы об устройстве родного города и установленном в нем порядке готовили глухих к изучению истории, государственного устройства и законов своей страны.

С пятого года обучения начиналась третья ступень, которая продолжалась до окончания школы. Целью обучения на этой ступени было умственное развитие и нравственное воспитание глухого школьника. Ф. М. Гилль ввел на этой стадии изучение общеобразовательных предметов, расширил обучение речи как общеобразовательному предмету. Чтение книг на этой ступени происходило с целью усовершенствования разговорного языка, усвоения новых понятий, приобретения знаний по грамматике. Прочитанный глухими учениками материал затем использовался для устных и письменных изложений. Чтение книг побуждало учащихся и к выбору литературы как источника получения новых знаний.

На этой же ступени изучалась грамматика как учебный предмет. При изучении грамматики Ф. М. Гилль в ограниченной мере использовал грамматическую терминологию. Ознакомление с ней носило практический характер и было основано на наблюдении и выполнении устных и письменных упражнений. Глухие дети учились логически обдумывать и в грамматически правильной форме высказывать свои мысли. Они писали сочинения, изложения и выполняли много других аналогичных видов работ по развитию речи.

Таковыми были разработанные Ф. М. Гиллем последовательные ступени обучения.

Роль Ф. М. Гилля в развитии сурдопедагогической мысли в Германии была очень велика. Его имя становилось популярным и в других странах Западной Европы.

Ф. М. Гилль стремился сохранить существовавший тип специальной школы. Однако он внес в жизнь школы живую струю прогрессивных идей из общей педагогики и методики, созданных И. Г. Песталоцци и расширенных А. Дистервегом и другими выдающимися представителями общей педагогики того времени.

Основным направлением совершенствования обучения глухих у Ф. М. Гилля было ознакомление ребенка с окружающим миром посредством словесной, устной и письменной речи, ни одной из которых он при этом не отдавал предпочтение. Его система носила название «материальной». Он считал, что всегда и всюду должна употребляться словесная речь. Ф. М. Гилль создал систему развивающего обучения глухих основанную на потребности ребенка в словесной речи, его познавательных интересах, интересе ребенка в словесной речи, его познавательных интересах, интересе к окружающей жизни и культурным ценностям, что в полной мере соответствовало принципу культуросообразности, выдвинутому А. Дистервегом.

Ф. М. Гилль не рассматривал обучение речи в качестве единственного предмета школьного обучения. В его школе изучались и другие общеобразовательные предметы, посредством которых глухой приобретал знания, развивая свое мышление и одновременно речь.

Систему обучения и воспитания Ф. М. Гилля в сурдопедагогической литературе часто называют «естественным методом обучения глухих детей»,

т. е. основанным на принципе природосообразности и знании особенностей детского восприятия. На немецкую школу глухих его влияние было так велико, что последующее развитие там сурдопедагогики тесно связывалось с его именем. Развитие немецкой школы в последующем пошло по пути сближения содержания и методов обучения глухих с содержанием и методами обучения в народной школе.

Современники в Германии оценивали деятельность Ф. М. Гилля как реформаторскую, поскольку он сумел доказать, что глухой способен обучаться по системе народной школы; в качестве дополнения глухих обучали устной речи (произношению и чтению с губ).

Рассматривая положительные стороны системы Ф. М. Гилля, говоря о жизненности ряда его дидактических принципов, следует отметить, что многие его рекомендации в отношении обучения глухих устной речи со временем из средства превратились в самоцель. Нужно сказать также, что Ф. М. Гилль, уподобляя обучение глухих словесной речи ее развитию у слышащих, не учитывал того факта, что умственное развитие глухого ребенка раннего возраста происходило быстрее, чем это предполагалось его ступенями обучения. Однако умение сочетать практическую работу в школе с теоретической и литературной работой по созданию учебно-методической литературы для учителей глухих способствовало широкому распространению его идей. Успехи Ф. М. Гилля и его учеников были лучшим доказательством эффективности его системы обучения глухих для того времени.

**Иоганн Фаттер (1842—1916).** Другим выдающимся педагогом школы для глухих в Германии XIX века был Иоганн Фаттер, который завершал преобразование немецкой школы для глухих на принципах, разработанных Ф. М. Гиллем. Однако в конце XIX века гиллевские принципы были сведены к системе «чистый устный метод», подчиненной выполнению одной задачи — обучить глухого устной словесной речи и на этой основе ознакомить его окружающим в целях развития речи, а не приобретения общеобразовательных знаний.

Еще в учительской семинарии И. Фаттер проявил себя как талантливый учитель. После окончания семинарии он был назначен помощником учителя в школе, которая находилась при учительской семинарии. В 1863 году он получил место помощника учителя в одном из лучших частных учреждений Германии во Франкфурте-на-Майне. Работа в училище была хорошо организована. И поэтому И. Фаттеру казалось, что ему оставалось только совершенствовать методы обучения глухих словесной, в основном, устной речи.

Отрицательное влияние на сурдопедагогическую деятельность И. Фаттера оказало его увлечение идеалистическими идеями языкознания и ассоциативной психологии. Глухой ребенок как предмет обучения и воспитания в поле зрения И. Фаттера оказывался на втором плане. Для него сурдопедагогика была как бы простым продолжением этих теоретических наук; специфичной же была лишь методика обучения глухих устной речи в

первоначальный и последующие периоды обучения. Накопленный другими учителями опыт обучения глухих И. Фаттер почти совсем не принимал во внимание. Во всех своих работах И. Фаттер ни на кого не ссылался и ни на кого не опирался, а только излагал свой опыт.

И. Фаттер тоже разделял обучение на ступени, но это деление носило у него формальный характер. И. Фаттер разделял обучение речи на три ступени. Однако он делал это иначе, чем Ф. М. Гилль. У И. Фаттера первая ступень — подготовительный период, вторая — развитие речи, третья — овладение грамматикой немецкого языка и ее применение в самостоятельной устной и письменной речи. Разделение этих ступеней свидетельствовало о том, что он не стремился выделить общеобразовательное обучение отдельным учебным предметам, как это имело место у Ф. М. Гилля.

Приобретение знаний глухим учеником было поставлено И. Фаттером в зависимость от усвоения словесной речи. Он осуществлял первоначальный период обучения речи аналитическим путем. В подготовительный период на первой ступени происходило обучение глухого ребенка лишь звукам речи.

Аналитический звуковой принцип обучения проводился И. Фаттером с большой последовательностью и требовательностью к чистоте произношения, в особенности гласных звуков. Эти звуки служили, по его мнению, основой для дальнейшего формирования произношения. Звуковой принцип был положен и в основу обучения грамоте. Ознакомление с буквой следовало лишь после того, как была отработана артикуляция звука.

Если Ф. М. Гилль в период первоначального обучения словесной речи направлял внимание учителя на обогащение словаря ребенка и воспитание у него потребности овладеть речью, то у И. Фаттера оно ориентировалось на усвоение артикуляции звуков и их включение в специальный словарь трудных для произношения фонем. У глухого ребенка вследствие этого вырабатывался автоматизм произнесения звуков и звукосочетаний в словах, подчиненных лишь фонетическому принципу последовательности усвоения звуков от видимых, тактильно-вибрационных и кинестетических ощущений. Ученик усваивал словарь для произношения звуков, а не для развития мышления.

На второй ступени глухие дети обучались грамматике.

И. Фаттер справедливо указывал в своих работах на огромное значение изучения формальной грамматической стороны речи, но он забывал о времени, путях и значении ее изучения для глухих детей. Изучение грамматики И. Фаттер связывал с чтением, в процессе которого у глухих учащихся накапливались словарный запас и готовые формы речи. Это достигалось путем заучивания наизусть.

На третьей ступени продолжалось совершенствование произношения и усвоение новых грамматических форм. И. Фаттером были введены некоторые новые методические приемы обучения и развития словесной речи (переложение стихов в прозу, определение объема понятий).

Обучение глухих разговорной устной речи И. Фаттер сводил к обучению

звукам речи. И. Фаттер перенес звуковой метод обучения грамоте слышащего ребенка на методику обучения артикуляции, не учитывая того, что слышащий ребенок приходит в школу с умением осознанно пользоваться устной словесной речью, которую усвоил в условиях живого общения с окружающими. Это привело к противоречиям в системе И. Фаттера. Первое из них связано с требованием чистоты звуков, которой можно в какой-то мере достичь лишь при длительной тренировке на ограниченном специальном лексическом материале. Вследствие этого у глухих задерживалось умственное развитие. Второе было связано с тем, что ни естественная жестовая речь, ни дактилология И. Фаттером не использовались даже в качестве вспомогательных средств обучения глухих.

Позднее И. Фаттер признавал «акцентирующие жесты» и в своих работах много писал о том, что жестовая речь глухого ребенка мешает овладению устной речью. Он считал, что научиться устной речи глухой сможет только в том случае, если на время обучения она будет полностью исключена из употребления.

После обучения ребенка артикуляции звуков, грамоте и чтению И. Фаттер переходил к «постановке» понятий. Под постановкой понятий он понимал раскрытие назначения слова и его изменений в зависимости от различных связей слова в предложении; кроме того, он понимал под этим раскрытие значения слова как отвлеченного понятия.

И. Фаттер придавал большое значение работе над синтаксисом предложения, над пониманием связи слов в предложении. Но эта на первый взгляд правильная установка таила в себе опасности. И. Фаттер разрывал взаимосвязь между лексикой, морфологией и синтаксисом, что вело обучение по пути механического, а не сознательного усвоения языка глухими учениками. Не случайно И. Фаттер говорил о том, что глухие испытывают значительные затруднения при изучении предлогов, союзов и других частей речи, что вполне закономерно, поскольку они в основном определяют связь слов в предложении, значение слов и морфологические изменения.

Занятия по постановке понятий проводились И. Фаттером очень тщательно. Основное место при этом отводилось изучению значения слова, работа над которым велась до конца обучения и входила составной частью в различные по содержанию уроки, «Словотолкование» стало одним из ведущих принципов обучения речи в системе «чистый устный метод».

И. Фаттер ставил перед учителем задачу обучать глухого через посредство речи также и логическому мышлению. В своей работе «Обучение глухонемых устной речи» он говорил о необходимости вести с этой целью специальные занятия.

Работа учителя над логической стороной речи глухих детей — важный раздел сурдопедагогики. Однако она не составляет всего содержания обучения глухих детей. Выдвигавшаяся И. Фаттером задача обучения глухих логическому мышлению не была в то время новой. Однако он настолько углубился в изучение логики языка, что обучение глухих речи превращалось в самоцель, Вследствие этого предложенная им система оказывалась догма-



тичной, ограниченной по содержанию и обособленной от прогрессивных принципов обучения в народной школе.

И. Фаттер не ставил широких задач в отношении получения глухими общего образования. В связи с этим, естественно, возникал вопрос о его отношении к изучению глухими детьми основ наук на последующих ступенях, в частности на третьей ступени обучения речи. Он подходил к общему образованию лишь как вспомогательному учебному материалу для расширения лексического содержания словесной речи, придавая главное значение пояснению слов при чтении. При чтении очередной статьи И. Фаттер вначале выяснял значение отдельных слов и понятий и только затем приступал к ее чтению.

Много внимания И. Фаттер уделял упражнению в изложении прочитанного, в частности переводу стихов на язык прозы. Он считал, что эта работа позволяет выявить возможности глухого в отношении самостоятельного речевого оформления текста.

В своих методических указаниях он рекомендовал упражнения, связанные и с заменой глаголов синонимами, например: «просил меня», «обратился ко мне», «рассказывал мне», «сообщил мне» и т. д. В обучение языку И. Фаттер ввел работу над образной речью с элементами географии, истории и естествознания. При этом он подчинял содержание предметного обучения усвоению словесной речи, в особенности устной.

В развитии сурдопедагогики в Германии второй половины XIX века И. Фаттер, бесспорно, сыграл положительную роль, внося определенный вклад в создание методики формирования словесной речи на основе устной речи. Талант учителя и ряд написанных им методических пособий сделали его имя популярным среди сурдопедагогов и родителей. В школу И. Фаттера во Франкфурте-на-Майне поступали дети не только из Германии, но и из других стран Западной Европы и Америки. Положительным в его деятельности было многообразие приемов ведения занятий по обучению словесной речи, приемов, которые нашли затем широкое распространение. Ценными были и его мысли о работе над предложением, над художественными средствами литературного языка.

И. Фаттер свою методику обучения словесной речи распространял только на одаренных глухих, которых он обучал в своей школе. В то же время при обучении глухих, имевших умственную отсталость и другие недостатки, он, вопреки собственным принципам, предлагал использовать жестовую речь в сочетании со словесной речью.

Следует отметить, что русские сурдопедагоги, даже те, которые получили профессиональную подготовку в школе И. Фаттера, не пошли по пути ограничения целей и содержания обучения глухих. Но его методика обучения произношению была использована ими на практике, а также и в методических трудах по данному вопросу.

К концу XIX века развитие немецкой школы завершило формирование системы «чистый устный метод». Для ее осуществления в школе для глухих были установлены ступени, принципы, методики, издавались учебники для

глухих. Определилось стабильное содержание обучения, которое осуществлялось специально подготовленными учителями.

Журнал немецких учителей «Орган», редактором которого был И. Фаттер, широко пропагандировал систему «чистый устный метод». Однако эта система вела к ограничению умственного развития глухих, воспитанию бездумно говорящих людей. Недостатки системы «чистый устный метод» вызвали к жизни новые попытки и направления поисков сурдопедагогов, имевших целью устранить разрыв между обучением словесной устной речи и умственным развитием глухих.

**Институты для глухих и развитие сурдопедагогической мысли в Англии.** Начало обучения глухих в Англии относится к концу XVIII века, когда по инициативе двух священников было обучено несколько глухих детей. Первый институт-училище для глухих создал Томсон Брайвуд в городе Эдинбурге в 1810 году. В дальнейшем на территории Англии возникли и другие учебно-воспитательные учреждения для глухих. Почти до конца XIX века обучение глухих детей в Англии было делом частной и общественной инициативы.

В 1889 году в Англии была создана государственная комиссия по вопросам организации школ для глухих. Одним из следствий деятельности этой комиссии было принятое в 1893 году парламентом решение об обязательном обучении глухих. В связи с этим существующие школы-институты для глухих детей расширялись и открывались новые дневные школы.

Однако школы для глухих в Англии не были в полной мере государственными учреждениями. Государство осуществляло только надзор за ними. Финансировались же учреждения для глухих из трех источников: частных пожертвований, средств местных самоуправлений и средств государственного налогового обложения. Дотацию от государства на институты глухих можно было получить лишь при условии, если треть доходов обеспечивали частные лица или общественная благотворительность.

Парламентское решение 1893 года требовало помещать в дневную школу глухого ребенка, достигшего 7-летнего возраста. Здесь он должен обучаться до 16 лет. Для детей, не достигших 7-летнего возраста, были организованы особые классы.

До введения закона от 1893 года об обязательном обучении глухих в английских институтах глухих обучение велось с помощью письменной речи, пальцевого алфавита и жестов. Частные школы пользовались исключительно устным методом обучения. Обучение устной речи во всех институтах и школах было значительно расширено. Ручной алфавит оставался только в тех учреждениях, в которых дети неудовлетворительно усваивали устную словесную речь.

В английских институтах для глухих много внимания уделялось подготовке учащихся к трудовой жизни. В учебном плане английских школ были такие предметы трудовой подготовки, как лепка из глины, работа с фанерой, работа по дереву, рисование акварелью, масляными красками,

обучение прачечному делу, бытовому обслуживанию (для девочек). В дальнейшем профессиональное образование продолжалось в специальных мастерских под руководством специалистов и мастеров. Эти специальные мастерские не были в подчинении школ, а контроль за деятельностью мастерских-классов сосредоточивался в особых комитетах.

Подготовка кадров учителей для школ глухих в Англии началась только в 1878 году. Учителя глухих готовились непосредственно в училищах для глухих из лиц, имевших общее образование. Вслед за завершением сурдопедагогической практики будущие учителя глухих проходили особую комиссию, после чего получали назначение в учреждения для глухих.

Одним из наиболее известных представителей сурдопедагогики в Англии XIX века был Томас Арнольд (1816—1897). Ему принадлежит ряд трудов. В 1872 году им была написана работа «Воспитание глухонемых. Обзор французской и немецкой систем обучения», а в 1881 году была издана книга «Метод обучения глухих устной речи, чтению с губ и языку». Особо значимой для учителей глухих в Англии была работа Т. Арнольда «Обучение глухих. Руководство для учителей», которая была опубликована в 1888 году.



Томас Арнольд  
(1816-1897)

В своих трудах по методике обучения глухих детей словесной речи Т. Арнольд предлагал сочетание элементов французской и немецкой систем обучения глухих. При этом в качестве исходного средства при обучении глухих была признана устная речь, которая дополнялась дактильной и жестовой формами речи как вспомогательными средствами.

С помощью предложенной им системы обучения Т. Арнольд пытался обеспечить глухим возможность общения с окружающими слышащими детьми облегчить накопление словаря и овладение грамматикой.

Т. Арнольд, как и другие предстатели теории и практики обучения глухих, разрабатывал основы обучения и воспитания глухих посредством словесной речи. Предлагавшаяся им система обучения глухих сближалась с содержанием и методами обучения слышащих детей в общеобразовательной школе.

**Организация институтов для глухих и развитие сурдопедагогической мысли в Соединенных Штатах Америки.** В конце XVIII века в Америке появилась статья Вильяма Торнтонна по вопросам обучения глухих детей, в которой он призывал открывать школы для глухих. Автор статьи был по профессии архитектор-художник, вместе с тем он занимался и филантропической деятельностью. В. Торнтону принадлежало одно из первых в Америке сурдопедагогических сочинений — «Искусство и наука обучать говорить немых или глухих с последующей немотой» (1793). В своей работе В. Торнтон рекомендовал обучать глухих чтению с губ и произношению при одновременном использовании письма. В его понимании устная речь имела преимущества перед письмом с использованием ручного алфавита.

Попытки индивидуального обучения глухих в США относятся к концу

XVIII века; они были связаны с обучением глухих детей в семье. Первый институт, или школа для глухих, был организован в 1817 году в городе Харфуте по инициативе отца оглохшей девочки Алисы Консвелл. Эта оглохшая девочка была обучена УСТНОЙ речи студентом Томасом Голлоде (1787-1851). Достигнутые в обучении успехи побудили отца оглохшей девочки создать Институт глухонемых и помочь учителю Алисы в получении специального образования. Т. Голлоде совершил путешествие в Европу. Он намеревался получить сурдопедагогическую подготовку в Англии, но там не оказалось необходимых для этого условий. Тогда он направился во Францию к Р. А. Сикару. Из Европы в Америку Т. Голлоде вернулся с Кларком Лораном (1785—1869), который был учеником Ш. М. Эпе и Р. А. Сикара. Вместе с ним он ездил по крупным городам Америки, призывая создавать школы для глухих детей.

В открывшемся в 1817 году Институте глухонемых под руководством Т. Голлоде обучалось всего лишь 7 учеников. Но вскоре после открытия этого института стали появляться и другие институты-училища для глухих детей в различных штатах.

Обучение глухих детей в США в первой половине XIX века велось преимущественно по французскому методу с использованием письма, жестов и ручного алфавита. Но французский метод обучения глухих детей мало удовлетворял американских сурдопедагогов и филантропов. Они сознавали, что американские училища отстают от европейских вследствие того, что методика обучения словесной речи в них не достигла еще желаемого уровня.

В 1843 году талантливый учитель глухих Хорас Манн (1796-1859) совместно с доктором Хове также поехал в Европу, чтобы ознакомиться с немецким методом, известным в то время по работам Ф. М. Гилля и других учителей глухих. Хорас Манн изучил немецкую систему устного метода и нашел, что она лучше французской. Но приехавшие вслед за ним в Европу и ознакомившиеся с сурдопедагогической практикой в училищах Германии, где дети обучались устной речи с помощью устной речи, другие американские учителя пришли к совершенно противоположному выводу. Они пришли к заключению, что использование ручного алфавита и жестовой речи в большей мере способствует развитию глухих, чем речь устная. В связи с этим возникла продолжавшаяся в течение длительного времени дискуссия.

В это время одна из американских учительниц — Рожэ (1834—1919) объединила обучение глухих устной речи и ручном алфавиту. Обучение начиналось с усвоения ручного алфавита. Результат такого обучения был положительным. При этом жестовая речь совсем не использовалась. Достигнутые Рожэ результаты способствовали тому, что был организован новый институт глухих, который существует и до настоящего времени (Институт глухонемых имени Кларка). Американская филантропическая общественность сомневалась в том, что полученные Рожэ положительные результаты прямо обуславливались использовавшимися ею методами. Сыну основателя первого в США

института для глухих Томаса Галлоде Эдварду (1837—1907) было поручено вести новое изучение методов обучения глухих в странах Западной Европы.

В числе 40 институтов Европы, которые Э. Галлоде посетил середине XIX века, был и русский Петербургский институт глухих. О его работе он отзывался весьма положительно.

После путешествия по странам Европы Э. Галлоде стал сторонником обязательного обучения большинства глухих словесной устной речи. Сделанная им оговорка «большинство глухонемых» привела к ограничениям и в обучении устной речи в уже открытых институтах Соединенных Штатов Америки.

В 1868 году Э. Галлоде провел конференцию директоров 25 американских институтов-училищ с целью распространения и проверки своих идей. В рекомендациях этой конференции предлагалось организовать классы, в которых бы учителя занимались обучением артикуляции для образования устной речи у глухих. Участники конференции пришли также к заключению, что при обучении устной речи необходимо использовать жесты и ручной алфавит в зависимости от потребностей и от способностей глухих.

Так формировалась американская «комбинированная система». Указанные особенности организации и методов обучения глухих в американских институтах (училищах) сохраняются до настоящего времени.

Э. Галлоде много сделал не только для организации начального обучения глухих в Америке. Он проявлял также заботу и об их последующем образовании. В 1864 году по его инициативе °° настоянию в Вашингтоне было организовано учебно-воспитательное учреждение типа гимназии в составе одного из институтов глухих, который в дальнейшем стал считаться высшим учебным заведением для глухих. С 1894 года это учебное заведение для глухих стало именоваться колледжем Галлоде.

В числе выдающихся деятелей сурдопедагогики Соединенных Штатов Америки второй половины XIX века, которые способствовали введению в институтах глухих обучения устной речи, был Александр Мельвиль Белл (1819—1905). В 1849 году им была изобретена так называемая «видимая речь». Каждый звук получал свой знак, обозначающий артикуляцию. «Видимая речь» представляла собой фонетическую систему артикуляции звуков. Разработанная им система постепенно совершенствовалась. Такой фонетический шрифт с успехом использовался в процессе обучения глухих.

Позднее сын А. М. Белла — Александр Грехем Белл (1847— 1922) основал Физиолого-фонетический институт. Этот институт во многом способствовал распространению в Америке методов обучения глухих устной речи.

В 1883 году Александр Грехем Белл напечатал в американском журнале статью о своем опыте обучения пятилетнего глухого мальчика. После этого он основал детский сад и частную экспериментальную школу для глухих, которая под его руководством работала в течение двух лет. А. Г. Белл заметил, что дети сравнительно быстро овладевают речью в процессе общения друг с другом. Поэтому он объединил глухих и нормально

слышащих детей для общих игр и различных речевых упражнений.

Изобретение видимой речи побуждало А. Г. Белла к поискам новых средств наглядности в обучении глухих устной речи. В 1880 году он изобрел телефон и получил премию Вольты, затем открыл лабораторию имени Вольты. В 1890 году А. Г. Белл основал благотворительное Общество содействия обучению глухих устной речи. Это общество занималось сбором различных сведений о глухих, систематизацией и анализом этих сведений, изданием книг, журналов и другой литературы по вопросам обучения и воспитания глухих детей.

Активная деятельность Александра Г. Белла по обучению глухих устной речи имела для своего времени большое значение получила признание со стороны педагогической общественности Родителей. До наших дней в Соединенных Штатах Америки широко используют его метод обучения глухих разговорной речи этому методу там обучается до 80% детей.

Александр Беллу принадлежала также инициатива организации раннего обучения глухих, которая со временем получила развитие в США.

Американская учительница Сара Фулер была первой, кто применил открытую А. М. Беллом «видимую речь» во время обучения маленьких глухих детей в созданном для них доме ребенка Исходя из положения о том, что глухие дети дошкольного возраста быстро усваивают и приобретают навык чтения с губ и в результате оказываются наиболее подготовленными к школе, она начинала обучать их по достижении ими двухлетнего возраста В конце XIX века С. Фулер основала в Бостоне филантропическое общество — Союз родителей глухих детей. Общество ставило перед собой задачу содействовать обучению глухих детей и подысканию для них работы по окончании училища.

По примеру Сары Фулер сурдопедагог Эмма Гаррет открыла в Филадельфии пансионат для маленьких глухих детей, чтобы обучать их речи еще в дошкольном возрасте. Вместе с сестрой Мери Гаррет (1839—1925) она предприняла путешествие по Западной Европе для того, чтобы овладеть устным методом обучения глухих детей. М. Гаррет учила детей только чтению с губ, как мать учит своих слышащих детей, предполагая, что на основе подражания глухие усвоят и произношение.

В дальнейшем, по мере расширения практики обучения и воспитания глухих детей в Америке, их обучение устной речи приобретало большее значение, чем в начале XIX века. Для школ глухих США начала XX века была характерна комбинированная система, сложившаяся в США во второй половине XIX века. Использование содержащихся в ней различных форм и средств обучения глухих детей зависело от учителей. Так, в Ротчестерской школе Вестервельт использовал только дактильную форму речи; при этом он совершенно исключил из употребления в учебно-воспитательной работе жестовую речь. Его опыт обучения в этой школе дал положительные результаты, но широкого распространения ни в Америке, ни в странах Западной Европы он не получил.

Обучение и воспитание глухих детей в Америке, хотя и находилось под

сильным влиянием системы «чистый устный метод», сохранило присущую ему особенность — применение комбинированной системы обучения.

В американской практике обучения и воспитания глухих детей раньше, чем в странах Западной Европы, возникло направление сурдопедагогических исследований, связанное с ранним обучением глухих детей, стремлением возможно раньше готовить их к обучению в дневных школах и в специальных институтах.

Организационной особенностью обучения и воспитания глухих детей в Соединенных Штатах Америки являлось еще и то, что в одном учебном учреждении длительное время обучались и глухие, и слепые дети. Такой «дуализм» был вызван тем, что и в этой стране обучение глухих осуществлялось на средства родителей и общественной филантропии. Очень немногие из институтов-училищ финансировались из государственных средств. Только дневные школы, содержание которых было значительно дешевле, чем содержание школ-институтов, в значительно большей мере получали дотации от местных органов власти. Однако и в этих оставалось платным.

**Конгрессы сурдопедагогов. Признание единой системы «чистый устный метод».** В развитии теории и практики сурдопедагогики XIX века важное значение имели международные конгрессы сурдопедагогов, на которых рассматривались различные системы и методы обучения глухих.

Система «чистый устный метод», формировавшаяся в европейских школах-институтах для глухих в течение всего XIX века, привлекала внимание учителей, родителей и благотворителей. Это было обусловлено тем, что обучавшиеся по этой системе глухие дети овладевали обиходной разговорной речью и грамотой. Благодаря этому они быстрее осваивались в окружающей среде и находили себе место в общественной трудовой жизни. Но еще оставалось много школ и учителей, которые придерживались французской или венской системы при обучении глухих.

В 1879 и 1880 годах состоялись конгрессы учителей глухих с участием всех тех, кто был заинтересован в установлении единой системы обучения глухих детей.

Первый из них был проведен в Париже. Однако он не дал тех результатов, которых от него ожидали. Второй конгресс был проведен в Милане. На нем присутствовали в основном руководители учреждений для глухих, которым было важно решить широкий круг вопросов, связанных с двумя общими проблемами: чему и как учить этих детей. В центре внимания конгресса стояли следующие вопросы: содержание и система обучения глухих, с помощью которых глухих можно ознакомить с окружающей жизнью и дать основные общеобразовательные знания. На этом конгрессе было признано, что обучать глухих следует по системе «чистый устный метод», поскольку она дает глухим средства общения со слышащими. Вопросы содержания обучения глухих рассматривались в плане этой же системы. Особое внимание было уделено методике обучения глухих устной речи как предмету первоначального обучения.

На конгрессе говорилось о том, что при обучении глухих устной речи нельзя пользоваться двумя средствами общения и обучения — устной и жестовой речью. По мнению участников конгресса, использование обоих средств создает неудобства при обучении глухих, мешает усвоению звуковой речи, чтению с губ и грамматически правильному словесному выражению мысли.

Конгресс обратил внимание на тех детей, которые не слышат, но говорят. Речь шла о позднооглохших детях. По мнению участников конгресса, эта категория детей должна обучаться теми же методами, которыми обучают слышащих, говорящих детей.

На первоначальном этапе обучения по системе «чистый устный метод» было рекомендовано использовать материнский (интуитивный) метод, который получил свое оформление во Франции. Этот метод рекомендовалось использовать таким образом, чтобы вначале глухие обучались произношению, подобно тому как учатся говорить слышащие дети. Только в дальнейшем учитель должен использовать записанные слова, обозначающие названия окружающих предметов и выполняемые действия. В этот период ребенок изучает язык практически. Он овладевает грамматическим строем языка в процессе выполнения упражнений и заучивания самых необходимых для жизни образцов обиходной разговорной речи.

По рекомендациям конгресса в первоначальный период глухие дети должны ознакомиться с простейшими грамматическими правилами. На основной ступени обучения следует перейти к изучению собственно грамматики.

Для того чтобы глухие ученики могли овладеть успешно основным речевым материалом в первоначальном периоде обучения, конгресс рекомендовал создавать и использовать рукописные книги, словари, в которых бы фиксировались и соответствующие грамматические понятия и категории речи.

Решением конгресса интуитивный метод утверждался в качестве универсального на первоначальном этапе обучения глухих устной речи. При этом участники конгресса не учитывали того обстоятельства, что ряд европейских языков труден для изучения по системе «чистый устный метод».

Эта система понималась участниками конгресса лишь как метод первоначального обучения глухих детей устной речи. Обучение глухих детей устной словесной речи утверждалось в качестве главной цели и основной задачи школы. Такая установка ограничивала содержание обучения.

Представители системы «чистый устный метод» осуществляли обучение глухих устной речи путем механических упражнений в произношении отдельных звуков или слов. Тем самым они хотели добиться того, чтобы устная речь глухого была возможно более понятна окружающим.

Такой путь обучения не способствовал развитию мышления и получению глухими общего образования.

В течение первых трех-четырёх лет обучения глухие дети овладевали произнесением звуков и элементарной обиходной разговорной речью. Лишь



на пятом — восьмом годах обучения они получали некоторые общеобразовательные знания в связи с потребностями расширения словаря.

Представители «чистого устного метода» признавали отставание глухого от слышащих сверстников естественным. При этом они указывали на то, что такое отставание обусловлено необходимостью их специального обучения устной речи. В данной позиции представителей системы «чистый устный метод» заключалась глубокая психолого-педагогическая ошибка. Сторонники этого метода считали, что глухой овладевает словесной речью так, как это происходит при изучении иностранного языка.

Известный советский ученый-лингвист Л. В. Щерба, выступая по данному вопросу, привел убедительные доказательства того, что такое отождествление неправильно. Глухой ребенок приходит в школу с определенным запасом представлений. Он может хотя и примитивно, но выражать свое отношение к окружающему миру и даже «называть» предметы, действия и т. д. при посредстве жестовой речи. Вместе с тем человек, приступающий к изучению странного языка, уже владеет достаточно развитой и грамматически оформленной речью. Это обстоятельство позволяет ему быстрее осваивать изучаемый им иностранный язык.

На конгрессе в Милане (1880) не обсуждался вопрос о профессиональной подготовке глухих учащихся, несмотря на то что в большинстве западноевропейских училищ и институтов она осуществлялась на практике. Только на последующих конгрессах, уже в XX столетии, вопрос о профессиональной подготовке занял должное место. Жизнь требовала обучения глухих не только умению вести разговор. Не менее важно было подготовить глухого к участию в трудовой деятельности в условиях общественного производства.

Вскоре после конгресса в Милане наступил период критики основ принятой системы «чистый устный метод». Сурдопедагоги, обучавшие глухих по этой системе, не получали ожидаемых результатов. Механическая система упражнений артикуляционного аппарата не воспитывала у глухого ребенка положительного отношения к устной речи и желания ею пользоваться. Ученики протестовали против такого рода упражнений и, несмотря на запрещение пользоваться такими вспомогательными средствами, как жесты и дактилология, продолжали настойчиво искать возможность их использования. В дальнейшем все очевиднее становилась необходимость в изменении системы «чистый устный метод», в ее преобразовании, особенно на ступени первоначального обучения.

Заключая рассмотрение развития сурдопедагогики в западноевропейских странах и США в XIX веке, нужно отметить прежде всего, что оно носило противоречивый характер. В этот период растет количество институтов и школ для глухих детей. Независимо от их названия в отдельных странах — институт, училище, школа — они становятся типом учебно-воспитательного учреждения для глухих детей и образуют составную часть системы народного образования. Однако их материальную базу все еще составляли

средства частной и общественной филантропии. Филантропический принцип существования этих учреждений оставался основным даже в тех случаях, когда государство их финансировало. Такой принцип свидетельствовал о неполноправном положении сурдопедагогических учреждений в государственной системе на-Родного образования. Организация специальных учебно-воспитательных учреждений для глухих детей в XIX веке была связана с рядом проблем. Обучение сравнительно больших коллективов глухих детей в изолированных от общества слышащих институтах вызывало к жизни язык жестов, который в свою очередь ещё больше обособлял глухих от общества слышащих.

С ростом количества глухих детей во второй половине XIX века возникла мысль об обучении глухих в народных школах для слышащих. При этом речь шла не о совместном обучении глухих со слышащими, а лишь об организации классов для глухих в народной школе. Совместно же обучение со слышащими мыслилось возможным только для полуглухих.

Идея подобной «интеграции» рождалась не столько из педагогических, сколько из экономических соображений. Такая организация обучения была экономически более выгодна и более доступна населению, благодаря чему в конце XIX века в ряде стран Западной Европы (Швеция, Норвегия, Дания, Англия) США возникли «дневные классы» или школы.

В XIX веке в школах для глухих детей развивались две системы обучения: «мимический метод» и «устный метод». Однако их развитие шло различно. Система «мимический метод» усложнялась путем добавления «методических знаков», введенных Р. А. Сикаром для сближения по аналогии с системой морфологии и синтаксиса национального языка. Но эта попытка привела к такой усложненности языка жестов, что пользоваться им учащимся, а также учителям было делом весьма затруднительным.

Учителя института глухих в Вене одними из первых приступили к упрощению системы «мимический метод» и создали свою систему — «венский метод», в котором исходным средством обучения стала дактилология.

В тех институтах, где была принята система «устный метод», ее развитие шло в направлении совершенствования первоначального обучения устной речи как средству общения и обучения (произношение и чтение с губ).

К концу XIX века обучение устной речи становилось самоцелью школы глухих. Система «устный метод» получила название «чистый устный метод» на Миланском конгрессе в 1880 году и была объявлена общепризнанной единой системой обучения. В этот же период в рамках системы «чистый устный метод» разрабатывалось несколько методик обучения устной речи на этапе первоначального обучения: «интуитивный метод» (Ж. Ж. Валад-Габель), «естественный метод» (Ф. М. Гилль), «аналитический метод» (И. Фаттер).

В учебно-воспитательных учреждениях для глухих в Европе все более обнаруживалась необходимость в дифференцированном обучении детей с нарушениями слуха (глухие, полуглухие, позднооглохшие).

В XIX веке в США была создана «комбинированная система», дававшая учителям возможность выбирать при обучении глухих любые формы речи. Эта система была эклектична, поскольку она механически соединяла разнородные элементы системы устного и мимического методов; она создавалась под влиянием американской прагматической педагогики. Вместе с тем в XIX веке в США была сделана первая попытка обучения глухих детей раннего дошкольного возраста по принципу подражания чтению с губ. В это же время в США было осуществлено (правда, для очень немногих глухих учащихся) повышенное образование в созданном в Вашингтоне колледже.

### **Вопросы и задания**

1. Каковы наиболее важные вехи развития народного образования и педагогической мысли в зарубежных странах в XIX веке?
2. Какой принцип в отношении к глухим был унаследован буржуазным обществом от феодализма?
3. Назовите сурдопедагогические труды Р. А. Сикара и охарактеризуйте его сурдопедагогическую теорию.
4. Какие социально-экономические причины побудили сурдопедагогов выступать против системы «мимический метод» и за сближение обучения глухих с обучением в народной школе?
5. Почему совершенствование системы «мимический метод» привело к противоречиям между отдельными представителями сурдопедагогики того времени?
6. В чем сущность «интуитивного метода» Ж. Ж. Валад-Габеля?
7. Какими принципами определялась методика обучения глухих у Ф. М. Гилля и И. Фаттера?
8. Назовите труды Т. Арнольда и дайте их общую характеристику.
9. Кого из сурдопедагогов США вы знаете и что вы можете сказать об американской «комбинированной системе»?
10. Какие международные конгрессы сурдопедагогов состоялись в XIX веке и каково их значение для развития сурдопедагогики?

## **СУРДОПЕДАГОГИКА ПЕРИОДА ИМПЕРИАЛИЗМА**

### **Глава 7**

#### **Училища для глухих и проблемы сурдопедагогики в конце XIX — первой половине XX века**

#### **Основные направления и тенденции развития сурдопедагогики в**

**период империализма.** В И. Ленин охарактеризовал империализм как высшую и последнюю стадию капитализма, канун социалистической революции. На этой стадии буржуазия всеми силами стремится использовать школу и народное образование в качестве орудия своего государства, пропитать все обучение и образование своей классовой идеологией.

В силу экономической необходимости (профессионально подготовленный, грамотный и инициативный работник приносил предпринимателю больше прибыли), а также вследствие революционных выступлений рабочего класса буржуазия принимала некоторые меры к расширению сети народных школ. Но одновременно ее идеологи выступали с лживыми утверждениями о том, что буржуазное государство несет все «бремя забот» о просвещении и образовании народа. Вместе с тем идеологи буржуазии (Г. Кершенштейнер, А. Лай, Д. Дьюи) выдвинули идею о возможности мира и сотрудничества между эксплуатируемыми и эксплуататорами. Такие утверждения имели целью в еще большей мере подчинить народные массы господствующему классу. Этим же целям служила и вся буржуазная филантропическая деятельность в рассматриваемый период.

Лицемерие буржуазной политики в области народного образования разоблачалось революционной социал-демократией (Поль Лафарг, Клара Цеткин и др.).

В рассматриваемый период вопросы школы и народного образования являются предметом острой социально-политической борьбы. В условиях борьбы за школу и образование, за влияние на подрастающее поколение и молодежь проходило и развитие сурдопедагогики.

В конце XIX и первой половине XX века прогрессивные педагоги продолжали борьбу за предоставление училищам глухих статуса государственных учебно-воспитательных учреждений, за признание их полноправными школами в системе народного просвещения. Они ставили вопрос о цензовой школе для глухих, о приравнивании ее к типу народной школы, но с сохранением удлиненного срока обучения. Одновременно прогрессивная сурдопедагогика разрабатывала проблемы дифференциации явлений глухоты; из общей массы глухих она выделила слабослышащих и позднооглохших. В это же время возрастал интерес к вопросам дошкольного воспитания и раннего обучения устной речи. Во все больших масштабах использовались методики экспериментального изучения психологии глухого ребенка и первоначального обучения глухих речи как средству общения и приобретения общеобразовательных знаний.

В этот период в ряде капиталистических стран училища для глухих, хотя и с некоторыми ограничениями, были признаны государственными учреждениями. Но обучение в специальных училищах было доступно только для тех, кто имел материальные средства. Основная же масса глухих детей оставалась вне училищ. Лишь немногие из них попадали в училища. Это происходило в тех случаях, когда содержание глухих обеспечивалось за счет частной и общественной благотворительности.

В конце XIX — начале XX века выявились новые направления

сурдопедагогики, связанные с пересмотром методики первоначального обучения глухих, развивавшейся в дальнейшем лишь в плане обучения письму, произношению для передачи информации и ее приема на основе чтения с губ, обучения письму, а также стимулирования остатков слуха. В этот период наметилось четыре направления в развитии системы «чистый устный метод» четыре направления эти направления определялись основной задачей школы - научить глухих общаться со слышащими в процессе трудовой и общественной жизни и дать им элементарное образование.

Первое направление — аналитическое традиционное обучение звукам речи по системе «чистый устный метод»; исходное средство - обучение устной речи на зрительно-кинестетической основе. Второе направление было обусловлено признанием письменной речи в качестве исходного средства в первоначальном обучении глухих. Третье — акустическое направление, при осуществлении которого использовался остаточный слух глухих и слабослышащих детей. Четвертое направление было связано с использованием «ручных» средств — дактилологии и жестовой речи с включением обучения и устной речи.

Новые направления в развитии сурдопедагогики в конце XIX — начале XX века были связаны с попытками усовершенствования «чистого устного метода», психолого-педагогическим обоснованием применения письменной речи в обучении глухих детей, использованием данных экспериментальной педагогики и достижений в области оториноларингологии.

**Попытка рационализировать «чистый устный метод». Константин Малиш (1860—1925).** Устный метод продолжал свое существование в Германии конца XIX века в том виде, как его применял И. Фаттер. Разработанная им методика обучения и развития речи широко использовалась учителями школ глухих в Германии. Преобладающим в этих методиках было механическое выполнение глухими детьми артикуляционных упражнений, что служило предметом все возраставшей критики со стороны сурдопедагогов. Сурдопедагоги стремились преодолеть формализм «чистого устного метода» и усовершенствовать его таким образом, чтобы ускорить процесс овладения глухим учеником речью как средством общения.

Одна из попыток устранения формализма «чистого устного метода» была сделана немецким педагогом К. Малишем. Его метод первоначального обучения глухих речи можно определить как глобальный, или цельнословный. Обучение речи в первоначальный период К. Малиш связывал с постановкой целых слов и Целых фраз на базе лепетной речи. Работа над отдельными звуками проводилась им лишь в исключительных случаях.

Большой интерес представляла собой разработанная К. Малишем методика организации обучения глухих детей речи в первоначальный период. Этот период разделялся на два этапа: подготовительные упражнения и собственно обучение устной речи. Выполнение подготовительных упражнений было связано с игровыми действиями детей и отработкой

движений. Так, например, дети изображали встречи со знакомыми, здоровались, снимали шапку, подавали руку, кланялись и т. д.

К. Малиш ввел в программу этих упражнений иллюстрирующее действие, соотносимое с предъявленной глухому ребенку картинкой, а также игры с различным природным материалом (пес-ком, глиной). Дети лепили пирожки, фрукты, овощи и т. д. В содержание подготовительных упражнений входило и развитие связанных с трудом умений. Выполнение этих упражнений напоминало собой фребелевские занятия. Дети вырезали куколок, нарезали бумажные полоски, плели из них коврики, изготавливали цветы, подражая образцу, а также проявляя собственную инициативу. С детьми велись беседы по картинкам посредством естественной жестовой речи. Учащиеся драматизировали или имитировали изображенные на предъявленных им картинках действия.

Для физического развития детей и осмысленного восприятия ими окружающего мира проводились прогулки, во время которых они собирали цветы, посещали различные магазины. Им предоставлялась возможность купить что-то и заплатить за покупку настоящими деньгами, получить сдачу. После возвращения в школу дети воспроизводили то, что видели сами, делали во время прогулки.

В круг упражнений, связанных с развитием интеллекта детей, было введено различие цветов (различные по цвету дощечки, цветочки, кусочки материи), обучение счету предметов и навыкам чтения с губ на основе побудительной формы речи («возьми», «положи», «дай», «на» и т. д.).

В целях подготовки к письму широко использовали зарисовки детьми различных предметов из окружающей обстановки. Дети выполняли рисунки одной непрерывной линией, подобно тому как это делается при написании букв. Так, например, они упражнялись в изображении горшка, таза, ведра и т. д. При этом К. Малиш дифференцировал задания для более и менее сильных учеников.

С целью подготовить детей к усвоению устной (звуковой) речи К. Малиш предлагал им выполнять дыхательные упражнения: задувание свечи, сдувание бумажных шариков, пускание мыльных пузырей и т. д. Все эти упражнения можно рассматривать как гимнастику дыхания, подготавливавшую к освоению произношения. Эти упражнения носили механический характер — дети не знали их будущего предназначения.

Кроме того, дети выполняли упражнения с целью развития голоса. В заданном ритме дети воспроизводили лепетный речевой материал (па-па, ла-ла, та-та). При этом использовались гребенки, дудочки и т. д. Выполняя эти упражнения, дети могли танцевать, маршировать. В результате они овладевали умением произносить слова папа, тата, а также несложные имена детей. Путем выполнения подобных упражнений осуществлялась и подготовка к аналитическому чтению с губ.

Подготовительный курс упражнений длился от четырех до шести недель. Затем сурдопедагог приступал к обучению произношению.

Вся речевая деятельность глухого ребенка основывалась лишь на

автоматическом подражании речи учителя. По мнению К. Малиша сознательное отношение ученика к своей речи только тормозит ход обучения; путь подражания самый естественный и рациональный. Сознательность в обучении, как это было неопровержимо доказано в последующем, создает благоприятные условия для лучшего и более быстрого усвоения речи.

Методика К. Малиша привлекла внимание многих учителей глухих в Германии и распространилась далеко за ее пределы. На одном из съездов германских учителей в 1925 году, незадолго до своей смерти, К. Малиш сделал доклад, который был воспринят учителями как новое направление в сурдопедагогике. Методика К. Малиша применялась во всех школах Австрии.

Однако метод К. Малиша не получил дальнейшего развития. Обсуждение его достоинств и недостатков на Лондонском (1925) и Бреславльском (1933) конгрессах привело к заключению, что в чистом виде синтетический метод К. Малиша непригоден для школ глухих и его необходимо сочетать с аналитическим методом И. Фаттера. Была выдвинута своеобразная формула: «Малиш плюс Фаттер». Таким образом немецкая школа подошла к осознанию необходимости обучения глухих произношению по аналитико-синтетическому методу. Следует заметить, что это произошло позднее, чем в России.

Использование методики К. Малиша на практике также показало, что глухие дети имеют возможность усваивать в доступной для них форме слова и фразы осознанно, хотя сам К. Малиш вести на этой основе обучение речи глухих детей и не пытался.

Впоследствии, оценивая метод обучения глухих устной речи К. Малиша, специалисты говорили: «Если при аналитических методах ущерб результатам обучения наносился переоценкой значения фонем и слога как элементов произносительной структуры слова, то при строго синтетическом подходе к обучению, характерном для метода Малиша, очевидный вред делу приносила их недооценка»<sup>6</sup>.

**Психолого-педагогическое обоснование применения письменной речи в первоначальный период обучения. К. Гепферт (1851 — 1906).** К концу XIX века усилилось внимание сурдопедагогов к вопросам обучения глухих устной речи на звуковой кинестетической основе. Опыт показывал, что одностороннее обучение глухих устной речи в течение длительного периода задерживает их умственное развитие. Глухие дети становятся только говорящими, но при этом не получают гражданского воспитания. Так возникла проблема, заключающаяся в том, чтобы сочетать обучение устной речи с умственным развитием глухого ребенка.

Одним из первых сурдопедагогов, выступивших с предложением обучать глухих на основе письменной речи, был учитель из Лейпцигского училища глухих К. Гепферт. Он утверждал, что глухие значительно быстрее усвоят значение словесной речи посредством письменной речи. Что касается умственного развития, то оно, по его мнению, будет протекать независимо от

состояния устной речи.

В опубликованной немецким журналом «Орган» в 1897 году статье «Роль письменной речи в обучении настоящих глухонемых, и в особенности умственно отсталых устной речи» К. Гепферт выдвинул свои основные положения к методике использования письменной речи и дал ее психолого-педагогическое обоснование.

Обосновывая свой подход к обучению глухих, К. Гепферт исходил из наблюдений за речью слышащего ребенка и анализа присущих ей закономерностей развития. Слышащий ребенок, как известно, понимает речь, прежде чем научится говорить. К. Гепферт указал и на то, что произношение есть последний и труднейший акт естественного освоения речи слышащим ребенком. Нормально слышащий ребенок овладевает письменной формой речи только в процессе школьного обучения, т. е. в последнюю очередь.

По мнению К. Гепферта, у глухих детей развитие речи должно протекать в иной последовательности, поскольку у них глаза заменяют уши. По логике «чистого устного метода» обучение глухих начинается с обучения произношению звуков речи и чтению с губ. Согласно предложенному К. Гепфертом методу первоначальное обучение следует начинать с чтения написанного текста. Письменная форма речи, по его утверждению, воспринимается глухим легче, определеннее и быстрее, чем чтение с губ, а потому и обучение речи глухих должно основываться на ее понимании. Овладение письменной речью позволяет ускорить процесс развития понимаемой речи, тем самым ускоряется и общее речевое развитие.

Используя письменную речь в первоначальный период обучения, учитель должен подбирать материал в соответствии с интересами детей. Обучение произношению и чтению с губ должно немедленно сочетаться с обучением речи на основе ее письменной формы. При этом в начале обучения отбираются наиболее отчетливые по фонетическому принципу звуковые сочетания. После приобретения глухим ребенком достаточного навыка произношения звуко сочетаний нужно практиковать и устный разговор.

Выдвинутые К. Гепфертом сурдопедагогические положения об использовании письменной речи как средства обучения развивались и претворялись им непосредственно в учебной работе с глухими детьми. Его идеи и сурдопедагогическая деятельность нашли последователей в Германии и ряде других стран Западной Европы. Учителей привлекала возможность ускорить процесс сознательного накопления и усвоения учениками словесной речи как необходимой предпосылки и условия развития логического мышления. Учителя глухих, опираясь на основную мысль К. Гепферта, разрабатывали новые методики первоначального обучения словесной речи с применением письменной речи.

Последователями К. Гепферта, оригинально разрабатывавшими методику применения письменной речи в первоначальный период обучения глухих, были Георг Форхгаммер (Дания) и Р. Линднер (Германия). Но прежде чем перейти к рассмотрению методических взглядов и деятельности этих педагогов, следует кратко сказать о выступлении И. Гейдзика с критикой



системы «чистый устный метод».

В то время как сурдопедагоги вели настойчивые поиски возможностей преобразования системы «чистый устный метод», путей сближения содержания и организации обучения глухих с содержанием и организацией обучения в народной школе, немецкий учитель глухих И. Гейдзик (1851 — 1942) выступил за возврат к старой системе «мимический метод». В 1887 году в германском журнале «Орган» появилась его статья «Диковинки и нелепости в лечебной педагогике». И. Гейдзик писал в ней о том, что жестовая речь глухого есть его родной язык. И. Гейдзик говорил о том, что ее использование позволяет глухому естественным путем развивать свои умственные способности, а между тем немецкая школа, занимающаяся гимнастикой языка, упускает из виду самое главное — умственное развитие глухого. И. Гейдзик даже требовал, чтобы полиция закрыла те учебно-воспитательные учреждения для глухих, в которых не видно жестовой речи.

После того как стало известно об опытах слуховых упражнений В. Урбанчика, И. Гейдзик написал статью «Слышащий глухой» (1897) и стал требовать организации учреждений для глухих детей, имеющих остатки слуха. В то же время он не прекращал борьбы против системы «чистый устный метод», защищая при этом свое основное положение — «чистый устный метод» не соответствует природе глухого ребенка.

В 1898 году И. Гейдзик отправился в Америку, где в течение года изучал методы, применявшиеся в американской школе. Знакомство с американским опытом поколебало его позицию в вопросе о применении жестовой речи для обучения глухих. В изданной им в 1899 году монографии «Образование глухонемых в США» И. Гейдзик категорически отрицал необходимость использования жестовой речи. Вместо нее И. Гейдзик отстаивал систему обучения глухих устной словесной речи с включением ручного алфавита по методу Ротчестерской школы для глухих в Соединенных Штатах Америки.

Следует, однако, заметить, что ротчестерский метод обучения глухих, которым И. Гейдзик восхищался и который он рекламировал, не нашел применения ни в его личном педагогическом опыте, ни в опыте других учителей.

Выступления И. Гейдзика для развития сурдопедагогики имели значение постольку, поскольку они вызвали у прогрессивной части сурдопедагогов стремление преодолеть противоречивость системы «чистый устный метод». Эти сурдопедагоги имели целью создать такие методики первоначального обучения словесной речи глухих, которые не задерживали бы умственного развития учащихся. Кроме того, сурдопедагоги стремились преодолеть изоляцию глухих от слышащих и приобщить их к участию в производительном труде.



Рассматривая сурдопедагогическую деятельность И. Гейдзика, нужно сказать, что, резко критикуя систему «чистый устный метод», он не создал ни своей оригинальной системы, ни плодотворной методики обучения глухих. И. Гейдзик не был объективным также

и в оценке значения жестовой речи для умственного развития глухого и тогда, когда рекомендовал ее учителям, и тогда, когда решительно отрицал возможность ее использования.

**Школы для глухих и дифференцированное обучение глухих в Дании. Георг Форхгаммер (1861—1948).** В Дании в 1817 году было декларировано обучение глухих детей как обязательное и обеспечиваемое государственными средствами. Начало обучению глухих детей в Дании было положено еще в конце XVIII века, когда была создана небольшая школа для глухих в г. Любеке. Школа эта существовала на филантропические средства. Количество воспитанников в ней было незначительным. В 1807 году была открыта школа для глухих в Копенгагене. Она называлась Королевским институтом.

**Г. Форхгаммер (1861—1948)**

В первые годы существования училищ для глухих детей в Дании в них была принята французская система обучения с применением дактильной речи. Основой преподавания служила наглядность. Знаки употреблялись главным образом для обозначения конкретных предметов. Знаковые обозначения переводились в письменную форму речи или передавались дактильной речью.

В Копенгагенском училище глухих в начале XIX века глухих детей некоторое время обучали и произношению. Обучение произношению стало вновь практиковаться в датских училищах для глухих после того, как устный метод был принят и в других странах.

В конце XIX века в школах для глухих Дании стало осуществляться дифференцированное обучение. В основу этой дифференциации были положены степень остаточного слуха и уровень интеллектуального развития учащихся. Училище для глухих в Копенгагене было определено как училище для умственно отсталых глухих детей. В городе Ниборге была открыта школа для слабослышащих (тугоухих) детей. Во Фридерии обучались глухие дети с полноценным интеллектом. Эти дети учились в классах А, В и С. При училище во Фридерии были организованы подготовительные классы. В этот период определялось состояние слуха и интеллекта учащихся. Из этих классов в дальнейшем дети распределялись по существовавшим в Дании дифференцированным учреждениям.

К 1891 году закончилось организационное оформление системы обучения глухих в Дании. Глухие дети группы «А» и некоторые дети из группы «В» жили в семьях слышащих. Дети группы «С» направлялись в Копенгагенское училище глухих.

Выдающимся датским педагогом, создавшим свою систему обучения глухих детей, был Георг Форхгаммер. Ему принадлежит ряд сурдопедагогических трудов, посвященных вопросам обучения и воспитания глухих детей. В них отразилось влияние экспериментального направления в педагогике своего времени.

Г. Форхгаммер имел философское, педагогическое и филологическое образование. По специальности Г. Форхгаммер был химиком, однако всю свою жизнь он посвятил обучению глухих.

Как и многие другие сурдопедагоги, Г. Форхгаммер выступал против обучения глухих на первоначальном этапе по системе «чистый устный метод». Нельзя сказать, что он полностью отрицал значение этого метода. Однако он преобразовал первоначальный период обучения речи на основе использования звукового письма.

Созданный им метод первоначального обучения он изложил в изданной в 1898 году книге «Имитативное преподавание речи на основе письма». Метод Г. Форхгаммера был основан на подражании устному разговору. С помощью своего метода Г. Форхгаммер пытался разрешить две сурдопедагогические проблемы: связь между письмом и чтением с губ, применение принципа имитации в обучении словесной речи с использованием звукового письма.

Г. Форхгаммер считал, что в процессе обучения глухих надо сочетать письменный метод с устно-разговорным. При этом учебный материал сообщался вначале письменно. Потом он усваивался на основе чтения с губ и устного воспроизведения. Ученики воспринимали переход к устной информации (чтение с губ) от учителя как естественный переход от медленного письма к быстрому.

Г. Форхгаммер строил свой имитативный метод на основе восприятия и воспроизведения устной речи. Он разработал систему постепенного включения трех основных видов имитации: прямая, смешанная, косвенная. При прямой имитации от ученика требовалось по подражанию воспроизвести письменное начертание слова и движение губ, соответствующее его звуковому составу.

Слова или предложения записывались орфографически и орфоэпически. Посредством многократного повторения ребенок заучивал написание и произношение слова.

Косвенная имитация — это воспроизведение по памяти орфографического написания слова или предложения и их произнесение по образцу орфоэпического письма. При косвенной имитации глухой ребенок, понимая содержание написанного, воспроизводил звуковую речь в соответствии с требованиями орфоэпии.

Упражнения в чтении и устной речи проводились в последовательности от легкого к трудному.

При прямой имитации происходило только дословное копирование речевого материала. Ребенок воспроизводил учебный материал так, как он получал его от учителя. К упражнениям этого рода Г. Форхгаммер относил чтение и списывание орфоэпического текста.

Близко к прямой имитации стояла диктовка знакомых слов и предложений. Предлагавшиеся детям письменные тексты не только осмысливались, но и заучивались наизусть. Заучивание происходило посредством различных упражнений: списывания, записей в дневник, диктовки знакомых предложений. Учитель мог варьировать учебный материал по форме, не изменяя при этом его содержания.

Переход от прямой имитации к косвенной создавался путем введения смешанных имитативных упражнений, к которым Г. Форхгаммер относил

орфоэпическое чтение орфографического текста и чтение с губ. Ребенку в данном случае приходилось напрягать свою память и сравнивать воспринимаемое с чем-то уже ему известным.

К косвенной имитации относилось и свободное сочинение, которое строилось на воспроизведении того, что ребенок уже знал.

Другие виды косвенной имитации были связаны с записями на доске. Эти записи производились в тех случаях, когда ребенок воспроизводил в памяти те образы, которые он выучивал во время прямой имитации.

Смешанная имитация, представлявшая собой сочетание прямой и косвенной, как правило, применялась в возникавших при косвенной имитации затруднительных случаях.

В основу разработанного Г. Форхгаммером имитативного метода были положены принципы обучения нормально слышащего ребенка. Он учил не отдельным словам, не отдельным звукам, а доступным пониманию глухого ребенка предложениям в форме письменной речи. Г. Форхгаммер, как и ряд его современников-сурдопедагогов, пытался подойти к обучению глухих детей по аналогии с процессом развития речи у нормально слышащего и говорящего ребенка.

При обучении глухих детей Г. Форхгаммер руководствовался не требованиями фонетики, а принципом подчинения содержания обучения интересам ребенка. При этом он старался увязать обучение с переживаниями ребенка и возможностями его общения с окружающими. Дети заучивали речь по моделям языка. Это ускоряло процесс восприятия речи окружающих и ее усвоения. Следует, однако, отметить, что имитативный метод первоначального обучения больше отвечал возможностям плохо слышащих и плохо говорящих детей. Устная речь тех и других была несовершенной, но все же давала возможность общаться с окружающими. Введение двух видов письменной речи — орфоэпической и орфографической — затрудняло и усложняло процесс обучения глухих.

Имитативный метод обучения, предполагавший переход от звукового письма к устной речи, не был простым и естественным, поскольку он требовал еще и усвоения правил транскрипции.

Имитативный метод датского сурдопедагога получил распространение в Швеции и Норвегии. В других странах были использованы лишь отдельные приемы этого метода при обучении глухих детей словесной речи в первоначальный период.

С именем Г. Форхгаммера связана также разработка вспомогательного средства для чтения с губ — маноральной системы, которую условно можно назвать фонетической дактильной речью. Маноральная система позволяла ребенку различать глухие и звонкие звуки речи по движению руки: глухие звуки — рука отводится от груди, звонкие — рука на груди. Например, слово папа по маноральной системе произносилось так: при *n* рука отведена, при *a* — на груди и т. д. Маноральная система Г. Форхгаммера нашла более широкое применение, чем имитативный метод.

Глубокое понимание проблем сурдопедагогики, творческая пе-

дагогическая инициатива, основанная на хорошем знании достижений современных ему смежных наук, создали Г. Форхгаммеру широкую популярность среди сурдопедагогов стран Западной Европы.

Однако его «имитативный метод» отражал уподобление письменной речи глухого устной речи слышащего ребенка. Выраженная в двух видах (орфографическая и орфоэпическая) письменная речь оказывалась трудной для глухого ребенка. Процесс обучения предполагал заучивание и усвоение этих двух видов речи. Как и при аналитическом звуковом методе обучения, глухой ребенок ставился в условия искусственно подобранного дидактического речевого материала. На основе имитативного метода трудно было определить, когда же глухой должен свободно пользоваться словесной речью как средством общения.

**Рудольф Линднер (1880—1964) — создатель системы первоначального обучения «метод письменных образов».** Р. Линднер относился к числу тех педагогов, которые ставили своей главной задачей облегчить обществу опеку над все возрастающим количеством глухих детей. Сурдопедагогическая деятельность Р. Линднера падает на тот период, когда получали широкое распространение экспериментальные методы исследования педагогических явлений, когда в развитии общей педагогики все более проявлялись биологизаторские тенденции. Находясь под влиянием экспериментальной педагогики, Р. Линднер предпринял ряд экспериментов, имевших целью изучение психологии глухих детей и проверку созданного им «метода письменных образов» для обучения глухих детей словесной речи и одновременно для их умственного развития.

В опубликованной в 1910 году работе «Сравнительное исследование глухонемых, слышащих и умственно отсталых детей» Р. Линднер изложил результаты своих многолетних исследований в области психологии и педагогики применительно к глухим детям. Проведенные им экспериментально-психологические исследования показали, что вследствие отсутствия у глухих словесной речи их абстрактное мышление отстает в своем развитии от его развития у слышащих. Однако глухие превосходят в этом отношении умственно отсталых детей. Нужно, однако, сказать, что использовавшиеся Р. Линднером тесты не всегда учитывали особенности мышления глухих детей и поэтому не позволяли достаточно объективно оценивать их способности. В исследованиях Р. Линднера глухие дети — это «дети зрения». Как указывал Р. Линднер, зрительные представления глухих детей составляли 9/10 всех имеющихся у них представлений.

Экспериментальные данные послужили Р. Линднеру основанием для совершенствования педагогической практики. В 1911 году он опубликовал работу «Первоначальное обучение глухонемых на основании статистических, экспериментальных и психологических исследований». В этой работе он дал описание метода первоначального периода обучения речи на основе письменных образов.

Р. Линднер считал наиболее естественным строить процесс обучения глухих детей на основе письменной речи, потому что она соответствует их

биологическим и физиологическим возможностям. Развитие речи на основе письма помогает ребенку быстрее освоить ее понимание. В дальнейшем, как это себе представлял Р. Линднер, глухой ребенок постепенно через понимание речи сам начнет употреблять словесную речь.

Таким образом, теоретическое обоснование своего метода Р. Линднер искал в биологических и физиологических особенностях глухого, в сохранности его зрительного анализатора. В созданной им методике первоначального обучения такая установка нашла яркое выражение.

Процесс обучения речи по методике письменных образов Р. Линднер делил на два этапа: рецептивный и репродуктивный. Каждый из проводившихся им уроков содержал эти два этапа.

Задача рецептивного этапа — обеспечить понимание глухим ребенком речи и формирование умения соотносить понимаемое с начертанием слов. Рецептивной части урока Р. Линднер уделял первые 10—15 минут. Применительно к этой части урока он сформулировал следующие установки:

1. Речевое выражение должно быть правильно сформулировано.
2. Оно должно легко восприниматься глазом.
3. Речевое выражение должно быть увязано со смысловым содержанием.
4. Оно должно быть увязано с эмоциями ребенка.

5. Указанные связи должны повторяться до тех пор, пока данное речевое выражение не достигнет «речевого порога», т. е. не станет употребляться ребенком.

В качестве одного из методических пособий для осуществления своего метода Р. Линднер издал в 1911 году букварь «Слово и картинка». В нем нашло отражение стремление Р. Линднера сделать рецептивное обучение легким, эмоциональным и близким детским интересам.

Репродуктивная часть занятий падала на вторую половину урока. Эта часть урока была направлена на активное употребление речи, подобно тому как это делают маленькие слышащие дети. В воспроизведении речевого материала у глухих детей было много ошибок, но это его не смущало. Р. Линднер объяснял это явление тем, что оно соответствует естественному процессу развития речи у слышащих детей.

Полученные Р. Линднером экспериментальные материалы показали, что речевая продукция детей к концу первого года обучения количественно возросла. Дети могли подписывать картинки словом и даже фразой. По данным Р. Линднера, за год дети усваивали 289 письменных образов; вместе с тем они оказывались в состоянии узнавать до 341 образа.

Обучение произношению Р. Линднер вел по установившейся системе. Только на втором году обучения глухой ребенок преодолевал разрыв между устной и письменной речью. При этом Р. Линднер отодвигал на более далекое время занятия по чтению с губ, ссылаясь на то, что они являются трудными, сухими и малоинтересными для детей. Он не рекомендовал использование жестовой и дактильной форм речи.

В отличие от К. Гепферта Р. Линднер строил обучение глухих детей письменной речи не на механизме письма, а на процессе обучения чтению.

Опираясь на достижения смежных с сурдопедагогикой наук, он использовал данные своих экспериментов и наблюдений для обоснования метода письменных образов. Но при этом он не смог избежать многих ошибок. То обстоятельство, что Р. Линднер следовал идеалистическим положениям психологии В. Вундта, привело его к тому, что он рассматривал изолированно, в отдельности моторный и сенсорный моменты в процессе обучения речи. Он подходил к чтению как исключительно сенсорному акту; что касается письма, то его он определял как управляемый специальными центрами головного мозга моторный акт.

Положительным в сурдопедагогической деятельности Р. Линднера являлось то, что в своих работах он указал на ряд ценных методических приемов, относящихся к первоначальному периоду обучения. Им широко использовалась в обучении наглядность и игровая самостоятельность учащихся. Свой букварь «Слово и картина» Р. Линднер приспособил к особенностям зрительного восприятия глухих детей. В его букваре шрифты изменялись, картинки становились сложнее, сложнее становились и предложения. По принципу усложнения изменялся и шрифт: от крупного к мелкому, более трудному для чтения.

Предложенный Р. Линднером метод обучения глухих детей на основе применения письменной речи пользовался широкой популярностью среди сурдопедагогов. «Метод письменных образов», хотя и имел недостатки, нашел свое применение не только в школах Германии, но и в других западноевропейских училищах.

Этот метод применялся также и в советских школах глухих в первые годы после Великой Октябрьской социалистической революции.

**Обучение глухих в Бельгии. «Бельгийский метод» А. Эрлена.** В Бельгии обучение глухих детей практиковалось уже со второй половины XVIII века. Оно было связано с деятельностью отдельных лиц — филантропов.

Характерной особенностью бельгийских школ XIX и начала XX века было то, что в них осуществлялось раздельное обучение девочек и мальчиков. Школы для глухих содержались не только на средства благотворителей, но и на плату за обучение учащихся. Плата за содержание ученика в такой школе была довольно высока, и поэтому не все глухие дети имели возможность поступить в эти учреждения.

В начале XX века в Бельгии насчитывалось до 14 отдельных учебных заведений для глухих детей.

До введения «чистого устного метода» бельгийские учителя обучали глухих детей по смешанному методу, при котором имело место обучение звукам и жестам. Все зависело от того, какой методикой лучше владел учитель.

Звуковой же метод первоначального обучения в бельгийских школах глухих был введен во второй половине XIX века, а к концу века здесь утвердилась система «чистый устный метод». Дети обучались только при помощи устной речи и чтения с губ. Во время обучения глухих детей учителя

придерживались интуитивного метода Ж. Ж. Валад-Габеля, в основе которого лежали наглядность, письменная речь, язык пантомимы и рисование.

В бельгийских школах было введено и профессиональное обучение, которое, как правило, начиналось с 13 лет. Выбор профессии глухих учеников согласовывался с желанием его родителей и состоянием здоровья самого ученика. До начала обучения ремеслу дети занимались ручным трудом. Обучение ручному и ремесленному труду вели специальные учителя.

В Бельгии была хорошо поставлена статистика. Бельгия была одной из первых стран, где была осуществлена перепись глухих (1827). В результате этой переписи было установлено, что в Бельгии примерно на 3 тысячи жителей приходится один глухой.

Финансирование школ осуществлялось, с одной стороны, на дотации местных организаций, с другой — на частные пожертвования. В конце XIX века в Бельгии было установлено, что местные, муниципальные организации вносят около половины сумм, необходимых на содержание глухих детей; остальная часть финансируется организациями тех муниципалитетов, откуда родом глухие учащиеся.

В Бельгии все учебные заведения для глухих и слепых, как благотворительные учреждения, находились в ведении Министерства юстиции.

Со временем, особенно к началу XX века, требования к обучению и воспитанию глухих повышались. Задача социализация глухих детей диктовала необходимость совершенствования методов их обучения и воспитания.

В начале XX века в Бельгии для решения этой задачи разрабатывался метод первоначального обучения, который получил название «бельгийский метод демутизации». Этот метод возник для преодоления ограниченности «чистого устного метода» и для возможно большего сближения содержания обучения глухих детей с содержанием обучения в обычных общеобразовательных народных школах Бельгии.

«Бельгийский метод» представлял собой стройную, последовательно расширяющуюся систему обучения глухих детей. В ее основу были положены элементы методики, разработанной врачом-педагогом Овидом Декроли (1871—1933), который занимался проблемами обучения детей с недостатками интеллекта.

Создателем этой системы был инспектор бельгийских школ для аномальных детей Александр Эрлен (1877—1930). Он использовал приемы О. Декроли в своей методической системе первоначального обучения глухих детей. В 1921 году А. Эрлен выступил с докладом «Функция глобализации и педагогический процесс», в котором рекомендовал свой метод для широкого использования в обучении глухих детей.

В 1922—1923 годах А. Эрлен сам осуществил обучение глухих девочек в Брюссельском институте по разработанному им «бельгийскому методу». Результаты своей работы он продемонстрировал на съезде бельгийских



сурдопедагогов. В итоге в 1926—1927 годах по методике А. Эрлена работали уже учителя шести бельгийских школ.

В теоретическом обосновании своей методики А. Эрлен опирался главным образом на процесс речевого развития слышащего ребенка. При этом он отмечал, что в современной практике обучения глухих детей недооцениваются возможности их восприятия, представлений и способности к подражанию. Он доказывал, что восприятие устной речи глухим ребенком может успешно происходить через глобальное чтение письменных слов и чтение с губ.

«Бельгийский метод» предполагал четыре основных этапа обучения.

На первом этапе происходило преодоление немоты глухого ребенка и формирование первых навыков общения. Ребенка знакомили с предметами окружающей обстановки и учили соотносить их с игровыми материалами. Ребенок по модели распознавал натуральный предмет, соотносил картинку с моделью или предметом, но не называл их. Учитель также не давал названия предмету. Эти упражнения должны были дисциплинировать внимание ребенка, воспитывать его наблюдательность, учить общению. Этот этап был назван «идентификацией».

На втором этапе осуществлялось обучение глухих детей глобальному чтению. Дети овладевали чтением целых слов и маленьких фраз без их расчленения на слоги и отдельные буквы. Так дети распознавали имена окружающих лиц, различали названия

находящихся в классе предметов, усваивали относящиеся к ближайшему окружению фразы. Этот этап обучения получил название «идеовизуальное чтение».

Третий этап был посвящен обучению чтению с губ. Упражнения в чтении с губ начинались лишь после накопления детьми значительного речевого запаса посредством идеовизуального чтения. На этот речевой запас учитель мог опираться и при обучении чтению с губ. Все глобально читавшиеся ребенком слова и фразы теперь считывались с губ учителя.

На четвертом этапе происходило обучение глухих детей произношению в глобальной форме. Это обучение происходило на материале, который был усвоен учениками на втором и третьем этапах.

Весь период демутизации, которым характеризовался «бельгийский метод», заканчивался на втором году обучения — примерно через полтора года. Как писал А. Эрлен, его ученики за полтора года усвоили 381 фразу на темы из бытовой жизни и 276 фраз по картинкам — всего 657 фраз.

Ф. А. Рау отметил три наиболее рациональные стороны в данном методе: 1) «Бельгийский метод» пробуждает у детей желание говорить. Он способствует естественной и плавной речи и заметно ускоряет интеллектуальное развитие. 2) Использование учитывающего интересы детей метода создает у них необходимое эмоциональное состояние и делает обучение более легким как для учителей, так и для учеников. 3) «Бельгийский» метод значительно повышает активность учащихся.

Наряду с этим Ф. А. Рау отмечал, что каждый из этапов этой системы не

был оригинальным, поскольку А. Эрлен много заимствовал из существовавших в то время систем обучения. Так, например, на втором этапе использовалось идеовизуальное чтение. Этот вид чтения был заимствован из практики обучения в народной школе по разработанному О. Декроли методу. Вместе с тем Ф. А. Рау указывал и на то, что «бельгийский метод» А. Эрлена имел свои особенности по сравнению с другими методами первоначального обучения глухих детей.

Слабой стороной «бельгийского метода» являлось то, что на первых двух этапах — идентификации и идеовизуального чтения — исключалась устная речь учителя. Общение только посредством карточек и письма не являлось достаточно удобным и не создавало у ребенка установки на рефлексное воспроизведение зрительно воспринимаемой речи. Кстати можно заметить, что уже в 30-е годы XX века некоторые немецкие учителя критиковали «бельгийский метод». Но в основе этой критики лежало стремление сохранить приоритет немецких учителей в применении письменной формы речи в процессе обучения глухих детей. «Бельгийский метод» обучения глухих детей являлся как бы заключительным этапом в поисках путей обучения глухих детей на основе письменной речи. В нем сохранялось присущее «чистому устному методу» направление. Менялись лишь используемые в первоначальном периоде обучения глухих детей приемы. Этот метод не предполагал использования «ручных» вспомогательных средств, которые способствовали бы более быстрому развитию глухих детей посредством словесной речи. Широкое использование глобального письма и чтения не создавало благоприятных условий для овладения грамотой, что в дальнейшем подтверждалось во время проверки результатов глобального способа преподавания нормально слышащим детям.

В «бельгийском методе» все было рассчитано на память ребенка, его ассоциативное мышление и умение соотносить зрительно наглядные образцы с письменным словом. Речевой материал, который при этом давался детям, служил исключительно задаче дать им речь, средство общения, а не систематические знания. Созданный А. Эрленом «бельгийский метод» не нашел в дальнейшем широкого распространения как цельная система первоначального обучения. Позднее в сочетании с другими методическими приемами использовались в широкой практике только отдельные методические приемы — идентификация и визуальное чтение.

**Целостный метод Керна.** Результатом одной из позднейших попыток рационализировать «чистый устный метод» обучения словесной речи глухих детей явился «целостный метод» Э. Керна.

Этот метод первоначального обучения глухих детей языку был основан на использовании в качестве исходного средства письма и полном отрицании дактильной и жестовой речи. Автор этого метода Э. Керн ставил своей задачей обучить детей близкой к речи слышащих беглой устной речи. В качестве теоретической основы своего метода автор выдвигал восприятие целого слова, его смыслового значения на базе всех сохранных у глухого ребенка анализаторов.

Э. Керн был директором Гейдельбергской школы для глухих детей. Свой опыт обучения детей этим методом вначале он проводил только в двух классах. С 1947 года Э. Керн стал внедрять свой метод и в других школах, в частности школах Швейцарии.

В 1950 году Э. Керн выступил на Гронингенском конгрессе сурдопедагогов с докладом, в котором излагались результаты применения этого метода. Разработке «целостного метода» предшествовало внимательное изучение существовавших к тому времени методов обучения глухих и тех средств общения, которыми может пользоваться глухой ребенок. Средства, которыми дети могут пользоваться для общения между собой, Э. Керн называл различными системами знаков. Мимику он рассматривал как средство выражения чувств и, анализируя ее с точки зрения пригодности для общения со слышащими, приходил к выводу: жестовую речь нельзя использовать в целях общения со слышащими, так же как и дактилологию. Э. Керн придавал большое значение письменному слову, но отмечал, что общение на основе письменной речи также трудно. В конце концов он пришел к выводу, что устная речь является лучшим и единственным средством общения глухих со слышащими.

Развивая свои теоретические положения, Э. Керн не отступал от главной задачи, выдвигавшейся сурдопедагогами, в том числе и приверженцами «чистого устного метода». Он говорил о необходимости «делать все для того, чтобы как можно быстрее обучить глухих устной речи». Одной из важнейших предпосылок для этого, по его мнению, является восприятие семантической стороны речи — подлинно целостное усвоение слова. Главная проблема при этом заключалась в том, каким путем и в какой срок глухой ребенок может достигать такого усвоения.

Э. Керн в основу своего метода положил использование письменных слов. Поэтому метод Э. Керна можно назвать одним из «письменных методов» первоначального обучения.

Обучение детей словесной речи по его системе начиналось с подготовительного периода, который занимал первую учебную четверть.

Для того чтобы довести детей до понимания того, что письменное слово имеет определенное значение, использовался ряд приемов, которые состояли в сопоставлении предмета с предметом, предмета с картинкой, картинка с картинкой, предмета и картинка с письменным словом. В результате таких сопоставлений ребенок должен был понять, что между предметом, картинкой и письменным словом существует связь, что слово обозначает то же самое, что картинка или предмет. Эта цель достигалась в течение двух недель обучения. Учитель показывал табличку, например, со словом мяч. В это время дети могли выполнять соответствующие действия: отыскивали картинку мяч и показывали ее; показывали мяч вместе с его письменным обозначением; показывали табличку с данным словом; показывали предмет.

Подобные упражнения Э. Керн рекомендовал проводить постепенно. Кроме имен существительных — названий предметов, он вводил слова, обозначающие действия. Дети демонстрировали действие, а учитель писал на

доске соответствующее слово. С третьей недели начиналась работа над предложением. Предложения составлялись также по демонстрируемому действию.

На четвертой неделе начиналось составление предложений по картинкам. В это время включалось и чтение с губ. Задача этого этапа заключалась одновременно и в том, чтобы показать, что между вещью и картинкой существует связь, равно как она существует между словом и положением артикуляционных органов. Первоначально не требовалось проговаривания учителем и учащимся записанного речевого материала. Оно начиналось лишь через две недели.

В целях подготовки к усвоению устной речи проводились дыхательные, подражательные и ритмические упражнения. С шестой недели начинались упражнения на основе тактильно-вибрационных ощущений. На восьмой неделе включалась и устная речь. Учитель писал на доске слово папа. Дети считывали слово с губ и показывали табличку. Затем учитель произносил слово так, чтобы во время его считывания с губ ученик ощутил струю выдыхаемого воздуха. Учителю вменялось в обязанность следить за тем, чтобы положение артикуляционных органов было естественным и не слишком напряженным. В дальнейшем дети упражнялись в произнесении звуков речи. При этом учитель имел в виду дать глухому ребенку понятие о том, что каждой букве соответствует определенный звук.

Сначала проводился лишь оптический анализ: укладывались рядом группы слов с одинаковыми начальными буквами, затем следовало проговаривание этих слов. Эти упражнения не были направлены на отработку составляющих фразу элементов, а только на то, чтобы дать глухому ученику понятие о букве.

Затем руку детей подготавливали к записи слов в процессе рисования. После этого учитель писал наиболее легкие слова. Вслед за учителем дети воспроизводили эти слова в письменном виде.

В конце второго года обучения от детей требовалось умение читать простые предложения в письменном и печатном виде и понимать их содержание. Дети должны были сами уметь выражать простую ситуацию в форме предложения. При этом учитель должен был следить за тем, чтобы ученик придерживался правильного ритма, интонации и верной артикуляции.

Э. Керн подчеркивал, что при выборе нового словаря необходимо учитывать фонетический принцип и в то же время считаться с интересами ребенка.

Следует отметить, что Э. Керн не решал вопроса о практическом использовании слов в повседневной жизни в целях общения. В разработанной им программе было много таких слов, которые не имели первостепенного значения для повседневного общения.

В конце третьего года обучения ребенок должен был уметь выражать свои желания, переживания, рассказывать в форме простых предложений о событиях из собственной жизни.

На четвертом году появлялся новый элемент обучения — использование

остаточного слуха при помощи соответствующей слуховой аппаратуры. Э. Керн придерживался того мнения, что слуховую работу надо осуществлять только на четвертом году обучения, когда у глухого ребенка уже имеется способность дифференцировать звуковой состав речи. Но никаких методических указаний по этому вопросу он не давал, а только замечал, что использование слухового аппарата имеет двоякую цель: во-первых, ознакомить детей с шумами и голосами природы, звуками окружающего мира, а во-вторых, помогать формированию устной речи.

Можно сказать, что Э. Керн эклектически подходил к первоначальному периоду обучения глухих детей словесной речи и не всегда обоснованно переходил от одного этапа к другому. Так, например, указанный выше четвертый этап, связанный с использованием остаточного слуха, вряд ли мог быть вполне результативным. Э. Керн не касался вопроса о последующем использовании целостного метода в старших классах. В связи с этим нельзя было сделать вывод о целесообразности использования в этих классах упражнений по развитию слуховых восприятий.

Э. Керн не вносил ничего оригинального в построение первоначального периода обучения тем, что последовательно привлекал сохранные у глухих анализаторы — зрительный, кинестетический и слуховой. Он недооценивал и необходимость отработки элементов речи, не понимая при этом в должной мере существующей между целым и частью разницы.

Признание фонетического принципа сближало метод Э. Керна с устным методом И. Фаттера. В результате терялось то положительное, что, по-видимому, содержалось в целостном методе Э. Керна. Речь идет о том значении, которое Э. Керн придавал смысловой стороне речи. Отказ от такого средства, как дактильная речь, делало «целостный метод» типично «устным методом» со всеми присущими ему недостатками.

Метод Э. Керна являлся сочетанием ряда методических приемов обучения глухих детей устной речи на предварительном и начальном этапах.

Широкого распространения метод Э. Керна не получил, хотя в 1958 году им была издана книга с изложением опыта работы: «Теория и практика целостного метода первоначального обучения глухих детей языку».

**Расширение границ сурдопедагогики в связи с достижениями в оториноларингологии.** В конце XIX и начале XX века в сурдопедагогике возникло еще одно направление — акустическое, связанное с достижениями отоларингологии. Успехи отоларингологии в названный период основывались на исследованиях анатомии и физиологии слухового органа. Эти исследования открывали перед сурдопедагогами возможность выявить у глухих самые незначительные остатки слуха. Изучение остаточного слуха у глухих привело врачей к мысли о необходимости использовать его в процессе обучения.

В конце XIX — начале XX века возникли две системы, связанные с использованием остаточного слуха в процессе обучения глухих. Одна система была разработана австрийским ученым В. Урбанчиком, другая — немецким ученым Ф. Бецoldem. Как первая, так и вторая основывались на

развитии и использовании остаточного слуха у глухих детей. Вместе с тем каждая из них имела свои особенности, в том числе в методах и средствах совершенствования остаточного слуха и его использовании при обучении устной речи глухих детей.

Включение в процесс обучения тренировки остаточного слуха значительно расширяло возможности сурдопедагогики.

**В. Урбанчич (1847—1921) и его методика слуховых упражнений.** В. Урбанчич был врачом-отоларингологом. Врачебной деятельностью он занимался в университетской клинике в г. Вене.

В. Урбанчич стремился не только выявить наличие остаточного слуха у глухого, но и развить и усовершенствовать его. С этой целью он ввел систему тренировочных упражнений, направленную на стимулирование активности слуховой функции глухого ребенка.

Для исследования слуха В. Урбанчич создал специальный прибор («гармоника Урбанчича»); в приборе было 43 «затвора», каждый из которых давал свой тон.

Прежде чем рекомендовать использовать специальные упражнения для развития остаточного слуха в классах для глухих, В. Урбанчич в течение двух лет проводил в клинике индивидуальное обучение глухого ребенка с целью воспитания у него умения пользоваться остатками слуха. Ученик, с которым он занимался, приобрел такие навыки использования своего незначительного слуха, что смог обучаться в народной школе со слышащими детьми.

После этого успешного опыта в 1892 году В. Урбанчич перенес занятия по упражнению остаточного слуха в школу глухих местечка Деблинг, недалеко от города Вены. Здесь занятия были поручены отдельному учителю. В. Урбанчич рекомендовал всех глухих детей обучать методом «слуховой гимнастики». Так, например, учитель произносил громко и протяжно около лучше слышащего уха почти абсолютно глухого гласный звук *o* или *a*. Ухо ученика постепенно приучалось различать звучание этих звуков. После усвоения гласных звуков учитель произносил согласные звуки, а потом и слова с гласными и согласными звуками.

В выдвинутых В. Урбанчичем дидактических положениях при обучении детей принималась во внимание не столько количественная, сколько качественная сторона остатков слуха. Под качественной стороной подразумевалось понимание ребенком посредством тренируемого остаточного слуха элементов речи — звуков, слов и фраз.

В программу упражнений для детей дошкольного возраста (до 7 лет) В. Урбанчич включал только тренировку восприятия музыкальных мелодий.

Система В. Урбанчича носила аналитический характер. Она вела ученика от восприятия отдельных звукоречевых элементов к восприятию целого слова.

Деятельность В. Урбанчича имела важное значение. Он установил наличие у глухих остатков слуха, показал возможность их развития и использования в процессе обучения речи. Его методика «гимнастики слуха»

получила довольно широкое распространение. Однако необходимость затрачивать большое количество времени на упражнения по системе В. Урбанчика и сравнительно скромные результаты разочаровывали учителей-практиков. Сурдопедагоги оставляли эти упражнения, а отоларингологи продолжали поиски более рациональных путей выявления остаточного слуха и возможностей его использования в широкой практике обучения глухих.

**Ф. Бецольд и его система дополнительного обучения речи с использованием остаточного слуха.** Почти одновременно с В. Урбанчиком в конце XIX века известный в Германии отоларинголог Ф. Бецольд (1842—1908) также вел исследование остаточного слуха у глухих детей. Кроме общего медицинского образования, Ф. Бецольд получил специализацию и в области отоларингологии. Свои исследования в области отоларингологии, и в частности исследования остаточного слуха глухих, он проводил в Мюнхенской университетской клинике.

Для точного определения объема слуха Ф. Бецольд совместно с инженером Эдельманом создал систему камертонов, позволявшую различать звуки в диапазоне от 250 до 16 тысяч колебаний. Эта система камертонов, по мнению Ф. Бецольда, решала задачу определения слуха и указывала возможности и способы его использования в процессе обучения глухих речи. Та часть детей, у которых, по определению Ф. Бецольда, остались «островки слуха» на слова, была выделена в особую группу; с этой группой рекомендовалось вести занятия со значительным использованием остаточного слуха. С остальными же детьми, имеющими остатки слуха, Ф. Бецольд не считал нужным проводить занятия с использованием слуха.

Результаты своего исследования Ф. Бецольд изложил в изданной в 1896 году классической работе «Слуховые возможности у глухонемых». Не меньший интерес представлял сделанный им в 1899 году доклад под названием «Слуховая способность у глухонемых и основания вести на ней обучение разговору». (Этот доклад позднее был переведен и на русский язык.)

Ф. Бецольд рассматривал слух глухого как нечто стабильное, не изменяющееся. Поэтому он не называл свои занятия с глухими детьми слуховыми упражнениями; им было введено новое понятие: «обучение разговору при посредстве слуха или дополнительное обучение речи». Классы дополнительного обучения были им названы «классами слышащих глухих». Хотя Ф. Бецольд активно выступал за создание таких классов, его усилия не увенчались успехом.

Деятельность Ф. Бецольда, как и В. Урбанчика, имела для сурдопедагогики очень большое значение. Благодаря разработанной им системе камертонов Ф. Бецольд создал возможность дифференцированного подхода к определению способности глухих к слуховому восприятию и использованию его в учебном процессе.

В. Урбанчик и Ф. Бецольд в конце XIX века создали акустическое направление в сурдопедагогике. Это было время напряженных поисков путей

ускорения процесса усвоения глухими детьми словаря в период первоначального обучения устной словесной речи как средства общения и приобретения общеобразовательных знаний.

Дальнейшее развитие отоларингологии и физиологии слуха также служило фактором развития сурдопедагогической теории и практики использования остатков слуха в процессе обучения глухих детей. Однако это были только попытки отдельных учителей и врачей. Они делились своим опытом на конгрессах учителей глухих. Так, например, ряд докладов на тему об использовании слуха глухих был заслушан в 1925 году на Лондонском конгрессе. На этом конгрессе был заслушан доклад Гольдштейна (США), посвященный теории и практике использования остаточного слуха глухих («акустический метод»). Гольдштейн сочетал стимуляцию слуха (или, иначе, обучение слушанию) с использованием тактильно-вибрационного чувства. Он считал, что бесполезно проводить занятия с использованием слуха по его методу с теми детьми, которые оглохли после перенесенных ими инфекционных болезней. Дети же с истерической глухотой или нарушениями центральной нервной системы после проведения слуховых упражнений и соответствующей тренировки становились слышащими.

Гольдштейн указывал также на то, что сурдопедагоги неохотно проводят занятия с использованием слуха глухих детей. Использование акустического метода в процессе обучения требует от педагогов высокого мастерства и затраты значительного времени на каждого глухого ребенка. Однако занимающиеся по этому методу глухие дети приобщаются к слышащим и получают возможность продолжать обучение на основе использования имеющегося слуха.

На том же конгрессе шведский учитель Эрнст Аурел сделал доклад «Использование акустических элементов в разговорной речи с учетом устного метода обучения глухих». В этом докладе он, в частности, указал на то, что акустические элементы, соединяясь в единое целое в связной речи, создают мелодию речи. На основании результатов своей практики Э. Аурел внес предложение пересмотреть систему «устный метод» и ввести дифференцированное обучение глухих. Он предлагал одних детей обучать на основе использования остаточного слуха, других — посредством пальцевой азбуки.

В начале 30-х годов XX века в Венгрии возникла теория, которая связана с появлением понятия «кортикальная глухота». Определение этого вида глухоты принадлежало венгерскому ученому-дефектологу, педагогу и врачу А. Барци. При этом речь шла не столько о слухе, сколько об усвоении глухим ребенком ритма речи. Сам А. Барци говорил, что его целью является воспитание сознательного усвоения устной речи, в частности звучания слова. Однако трудно было определить, что подразумевал под этим А. Барци. Не было понятным также и обоснование цели его работы. По словам А. Барци, она заключалась не в том, чтобы учить глухих говорить, а чтобы учить их осознавать устную речь и ее звуковой состав.

В 50-х годах советские сурдопедагоги указали на необоснованность



утверждения А. Барци о том, будто 85% детей с недостатками слуха имеют кортикальную глухоту. Исследования Р. М. Боскис, Л. В. Неймана и многих других советских ученых показали, что таких детей среди глухих может быть не более 3—4%.

В последующие два десятилетия (60 — 70-е годы) глубокий интерес сурдопедагогической общественности всего мира вызвал появившийся в Югославии верботональный метод П. Губерины. В основе этого метода лежит развитие у глухих и слабослышащих умения слушать. Для восстановления слуха на основе применения верботонального метода используется современная звукоусиливающая многоканальная аппаратура: «Суваг-1» и «Суваг-2».

Тщательное исследование слуха путем верботональной аудио-метрии позволяет сурдоаудиологам определять характер поражения слуха и вводить соответствующие фильтры для работы на аппаратах «Суваг-1» и «Суваг-2». Развитие слуха осуществляется различными приемами и на различных занятиях. Большую роль в этой системе работы играет фонетическая ритмика, совершенствующая произношение во взаимосвязи с акустической тренировкой.

Заключая рассмотрение сурдопедагогики конца XIX — начала XX века, следует подчеркнуть, что развитие специальных учебно-воспитательных учреждений для глухих детей, как и всей системы народного образования в период империализма, носило ярко выраженный классовый характер.

В этот период в ряде стран Западной Европы — Дании, Бельгии, Австрии, Англии, Франции — было декларировано всеобщее образование глухих. Однако большинство глухих детей не могло воспользоваться этим правом из-за недостатка средств для оплаты дополнительных расходов по обучению. Богатые родители глухих детей предпочитали государственным частные школы или домашнее обучение.

Общей чертой практики обучения и воспитания глухих в развитых капиталистических странах являлся филантропический подход. Почти во всех странах капитализма в большей или меньшей степени сохранилась зависимость обучения глухих от частной и общественной благотворительности.

Борьба за утверждение системы «чистый устный метод», начатая еще в период домонополистического капитализма, продолжалась и в период империализма. Она шла в плане поисков более рациональных методов обучения в первоначальный период. Вследствие этого появилось много различных методик обучения словесной речи с использованием письменной речи и остаточного слуха.

В период империализма приобрела особую остроту проблема подготовки глухих к трудовой деятельности.

В США в этот период под влиянием прагматической педагогики оформилась «комбинированная система», позволяющая использовать в процессе обучения глухих различные формы речи, в том числе и жестовую.

## Вопросы и задания

1. Назовите наиболее общие и характерные черты в развитии сурдопедагогики конца XIX — начала XX века.
2. Охарактеризуйте новые направления и тенденции в развитии методов обучения глухих детей в данный период.
3. В чем заключались особенности методики К. Малиша?
4. Что вы знаете о сурдопедагогической деятельности К. Гепферта?
5. Как бы вы охарактеризовали систему Г. Форхгаммера?
6. В чем заключались достоинства и недостатки «метода письменных образов» Р. Линднера?
7. Каковы этапы «бельгийского метода демутизации» и в чем их сильные и слабые стороны?
8. На чем основывался «целостный метод» Э. Керна и насколько правильна его позиция в оценке этого метода?
9. С достижением какой науки было связано появление акустического направления в методике обучения глухих?
10. Что вы знаете о методике слуховых упражнений В. Урбанчика и Ф. Бецольда?
11. Каких представителей акустического направления в сурдопедагогике, кроме В. Урбанчика, вы знаете?
12. В чем сущность акустического метода?
13. Чем характеризуются общие итоги развития сурдопедагогики в конце XIX — начале XX века?

## Глава 8

### Состояние сурдопедагогики в середине XX века

В середине 50-х годов XX века в буржуазной педагогике все более обнаруживались кризисные явления. Сложной и крайне противоречивой структуре самого капиталистического общества соответствовали плюралистические, внутренне противоречивые педагогические концепции. В начале 50-х годов XX века прогрессивный английский ученый Дж. Бернал при оценке состояния буржуазной педагогики замечал: «Будучи неспособной или не желая признать изменяющийся характер общества или его классовую структуру, теория педагогики сознательно, так же как и бессознательно, считала это общество неизменным и стремилась найти способы приспособить к, этому обществу учащихся. Это неизбежно делало такую теорию догматической и апологетической»<sup>7</sup>.

Главное назначение буржуазных педагогических концепций середины XX века заключалось в том, чтобы завуалировать классовую сущность буржуазной школы и системы народного образования, в которой процветала расовая и национальная дискриминация учащихся, все более усиливалось влияние религии, распространялись версии о врожденной, наследственной интеллектуальной неполноценности детей трудящихся. Однако под влиянием научно-технической революции, под давлением прогрессивных и демократических сил, массовых выступлений трудящихся против буржуазной политики и за демократизацию школы сфера народного образования расширялась.

Развитие сурдопедагогики в середине XX века имело в своей основе те же социальные причины и факторы. Характеризуя состояние обучения глухих и сурдопедагогики западноевропейских стран и США в этот период, мы остановимся на проблемах классификации и дифференцированного обучения глухих детей, связи глухих учащихся с семьей, вопросах общей организации учебно-воспитательной работы в специальных школах. Мы также остановимся на вопросах содержания деятельности благотворительных организаций, международных сурдопедагогических конгрессов и Всемирной Федерации глухих (ВФГ).

**Классификация и дифференциация глухих детей.** Исследования в области оториноларингологии, технический прогресс в области электроакустики и электроники в период после второй мировой войны привели к тому, что с середины XX века стала уточняться классификация детей с недостатками слуха и речи. Подход к глухим стал более дифференцированным. Так, термин «глухонемой» теперь применяется в более конкретном и точном значении. Например, в Бельгии дети с недостатками слуха дифференцируются по трем группам: 1) глухонемой — потеря слуха 90 децибел и более (в сфере речи); 2) полуглухие — потеря слуха в сфере речи от 60 до 90 децибел; 3) слабослышащие — потеря слуха от 30 до 60 децибел. В Бельгии принято объединять глухих и полуглухих в одной школе для глухих. Здесь создаются отдельные классы или школы для слабослышащих.

В Дании классифицируют детей на глухих (когда речь не развивается естественно) и слабослышащих (когда речь ограничена или искажена). Дети этих двух групп обучаются в отдельных школах. Дети со слабой потерей слуха — слабослышащие — проходят программу народной школы с необходимой дополнительной педагогической помощью.

В Англии глухими считают тех учеников, которые практически не имеют слуха или остатки слуха у этих детей настолько малы, что они могут обучаться лишь методами, предназначенными для глухих детей. К слабослышащим ученикам относят тех, кто имеет некоторую естественно приобретенную речь, но нуждается в специальных методах обучения. В Ирландии и Шотландии используют те же самые определения. Степень потери слуха здесь измеряется в децибелах. При этом большое внимание обращается на общее состояние ребенка, уровень его развития.

Таким образом, по отношению к глухим теперь осуществляется более дифференцированный подход. Учитывается связь глухоты с состоянием речи ребенка. Кроме того, принимается во внимание возможность использования речи в процессе дальнейшего обучения.

В капиталистических странах аудиологическое определение глухоты используется в качестве средства ограничения приема детей в школы для глухих из-за недостаточного количества мест. Так, Институт имени Родригеса Перейра в Португалии принимает только тех детей, потеря слуха у которых свыше 80 децибел.

Глухие дети поступают в школу в возрасте от 5 до 7 лет; продолжительность обучения колеблется от 7 до 11 лет.

С середины XX века в некоторых странах усиливается тенденция отделять глухих от слабослышащих. Более совершенным становится учет глухих детей соответствующими организациями. В ряде стран Западной Европы считается обязательным сообщать в соответствующие инстанции о случаях глухоты. В Дании, например, врачи, школьная администрация должны докладывать Центральному совету глухих о всех случаях глухоты у детей до 16 лет. При этом должна быть указана степень глухоты: абсолютно глухие; имеются остатки слуха; остатки слуха так малы, что дети не в состоянии учиться в народной школе или в школе для слабослышащих. Эти данные поступают в Министерство просвещения. В Финляндии о случаях глухоты местные власти обязательно докладывают только в том случае, если ребенок нуждается в особой помощи. В странах, где отчеты о случаях глухоты не составляются, сведения о них поступают из разных источников. Например, в Бельгии потеря или отсутствие слуха могут быть обнаружены во время осмотра младенца в клинике обязательной вакцинации оспы для младенцев и т. д.

В некоторых странах проводятся специальные обследования в каждом из районов и домов. Эти обследования составляют основу для общей статистики и учета детей с недостатками слуха в масштабе всей страны.

По данным супругов Тейлоров, в четырнадцати странах Западной Европы обучение глухих детей является обязательным. В Дании оно стало обязательным с 1817 года, в Норвегии — с 1881 года, в Англии — с 1893 года. В таких странах, как Греция, Ирландия, Португалия и Испания, не требуется обязательного посещения школы глухими детьми. Нет ничего удивительного в том, что обучение детей с физическими недостатками не является обязательным там, где еще не обеспечено обязательное обучение нормальных детей. Например, в конце 1958 г. 800 000 нормальных испанских детей не могли посещать школу либо из-за отсутствия нужного числа классных комнат, либо из-за нехватки учителей. Ведь глухой ребенок нуждается в более длительном обучении. Обучение речи и чтению с губ, попытки использовать сохранный анализатор взамен дефектного, дополнительное профессиональное обучение — все это требует большего времени и больших материальных средств.

Практически все школы для глухих стали интернатами. Лишь Англия и

США в этом отношении представляют собой исключение. В Англии и США обнаруживается тенденция создавать преимущественно дневные школы для глухих и слабослышащих. Следует подчеркнуть, что поступление детей малоимущих родителей в школы-интернаты и даже в дневные школы или в специальные классы в народных школах, а также и в обычные классы, где ведутся дополнительные занятия по обучению чтению с губ с использованием звукоусиливающей аппаратуры, является весьма затруднительным.

**Связь глухого ребенка с семьей.** Начиная с 50-х годов все большее значение в капиталистических странах придается проблемам связи с семьей, влиянию семьи на обучение глухих детей. В тех случаях, когда это возможно, глухие дети живут дома и посещают дневные школы. Например, 60% детей, обучающихся в Копенгагенской школе глухих, живут в своих семьях. В других странах допускается, чтобы дети жили в чужих семьях, вне школы. Считается желательным, чтобы глухой ребенок, живя либо дома, либо у приемных родителей, посещал специальную школу. Однако есть в этом, по признанию учителей, и недостаток: учитель при этих условиях не оказывает ребенку должной помощи в обучении и воспитании.

В этом отношении представляет интерес опыт одной из швейцарских школ. Эта школа обращается за помощью к местным жителям, в семьях которых дети могли бы проводить свободное от школьных занятий время. В семьи местных жителей определяются те дети, родители которых проживают слишком далеко, для того чтобы их дети могли бывать дома, в родной семье чаще, чем только во время школьных каникул. Подобные опыты показывают положительное влияние семейной обстановки на развитие способности глухих к общению с окружающими. Вместе с тем они разрушают традиционную изоляцию глухих в закрытых учебно-воспитательных учреждениях.

В настоящее время все большее значение придается диагностике раннего выявления глухоты и организации возможно более раннего обучения глухих детей. Детский сад в отдельных странах Западной Европы становится неотъемлемой частью учебно-воспитательных учреждений для глухих. Детские сады для глухих детей постоянно связаны со школой. Такие детские сады часто посещают также и слабослышащие дети. Но все это требует оплаты со стороны родителей или привлечения средств частной благотворительности.

Существуют и другие формы медицинской и педагогической помощи глухим детям и их родителям. Специально для того определен сурдопедагог или медицинская сестра следят за тем, чтобы родители глухих регулярно посещали те учреждения, где им дают необходимые консультации.

В Дании глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста родители обучают по программе, составленной государственной экспертизой и руководством клиник в сотрудничестве с преподавателями школ глухих. Специальный преподаватель посещает глухого ребенка в семье раз в неделю в течение двух месяцев. С этой же целью учителя большинства школ для глу-

хих детей побуждают родителей посещать школы для консультаций у опытных сурдопедагогов. Для родителей публикуется специальная литература, которая издается Министерством просвещения, благотворительными обществами или специальными школами. Ассоциации родителей и учителей организуют обсуждение проблем обучения и воспитания глухой молодежи, с этой целью созываются конференции для родителей по вопросам обучения и воспитания глухих детей.

Лечебные мероприятия и учебные занятия иногда проводятся с родителями во время каникул. Подобная работа проводится, например, в клинике Д. Трейси в Лос-Анджелесе.

В некоторых странах организуются короткие летние курсы для родителей глухих детей. В Дании такие курсы проводятся в пансионатах для глухих под руководством государственной исследовательской клиники для матерей. Эти курсы посещают матери со своими маленькими детьми. В Финляндии проводится двухнедельный курс обучения глухих учащихся чтению с губ. Эти курсы устраиваются каждый год без какой-либо субсидии от государства. В Швеции центральные и местные ассоциации глухих детей организуют летние курсы для родителей. В Дублине (Ирландия) есть постоянный специальный класс для матерей глухих детей дошкольного возраста (класс Трейси). Организатором этого класса является филантропическая ассоциация учителей.

**Организация учебно-воспитательной работы и подготовка учителей для школ глухих детей.** Электроакустическое оборудование школ для глухих детей имеется в каждой стране, хотя в ряде стран такого оборудования не хватает. Даже отделение глухих от детей, имеющих остатки слуха (слабослышащих), во многих странах задерживается из-за недостатка аудиометров. Южные страны Западной Европы испытывают затруднения в оказании помощи детям с дефектами слуха. У них не хватает электроакустической аппаратуры любого типа.

Обычно количество детей в классах сравнительно невелико.

Например, во Франции в таком классе обучается 12 детей (наполняемость классов обычной школы примерно 45 учащихся). В Нидерландах в этих классах обучается по 8—9 учащихся, тогда как наполняемость классов обычной школы 38 человек. В действительности количество детей в классах часто бывает больше принятых норм. Так, например, в Англии в классе для глухих должно обучаться по 10 детей, но на практике эта норма превышает на 13%. Самые немногочисленные классы для глухих детей в Швеции; среднее количество учащихся в классах 6 человек.

Школы глухих в западноевропейских странах пользуются «устным методом» обучения. Этот метод применяется здесь более широко, чем в США.

Школы некоторых стран Западной Европы нередко дополняют систему «устный метод» системой буквенных знаков — дактилологией, предназначенной для того, чтобы придать видимую форму тем звукам, которые невозможно отличить при чтении с губ. Однако эта система

используется только как вспомогательное средство. Во многих специальных школах (особенно государственных) США сравнительно чаще применяют письменную и жестовую речь.

Школы для глухих в крупных городах (особенно в Дании и США) хорошо оборудованы электроакустической аппаратурой. В них имеются киноустановки. В школах организуются поездки глухих учащихся в театр, работают драматические кружки, организуются походы и экскурсии.

В соответствии с главными целями буржуазной педагогики в школах капиталистических стран для глухих детей ведется и воспитательная работа. Важнейшим орудием воспитания в духе буржуазной идеологии здесь выступают организации бойскаутов.

Бойскаутские организации почти во всех буржуазных странах играют главенствующую роль в проведении досуга детей.

В некоторых странах, например в Бельгии, подросток или юноша имеет возможность присоединиться либо к группе только глухих, либо к группе своих нормальных сверстников. Смешанный тип группы обычно встречается только в больших городах. Кроме того, дети поддерживают между собой связь посредством переписки.

В последнее время в учреждениях для глухих детей все большее внимание уделяется занятиям в спортивных секциях. В той же Бельгии в рамках спортивных федераций ежегодно проводятся соревнования по футболу, баскетболу, волейболу, теннису и т. д. Глухие дети участвуют в организуемых для них международных Олимпийских играх. Спортивная федерация глухих во Франции уделяет особенное внимание футболу, баскетболу и теннису. В Федеративной Республике Германии существуют особые спортивные организации для глухих.

Профессиональное обучение глухих и слабослышащих осуществляется во всех европейских странах. Оно обычно ведется параллельно с усвоением обязательной элементарной программы или является ее продолжением. В последнее время усиливается тенденция к отделению профессионального обучения от общеобразовательного. Профессиональное обучение глухих осуществляется после окончания общеобразовательной школы.

Общим методом профессионального обучения является система ученичества со сроком от 3 до 6 лет. Глухие иногда обучаются профессии вместе с нормальными детьми. Так происходит, например, в Португалии. Но во многих странах, например в Швейцарии, профессиональное обучение происходит в разных группах. После завершения курса профессионального обучения проводятся испытания, обычно такие же, как и для учащихся с нормальным слухом. Однако в некоторых случаях, как это делается в нескольких учреждениях Франции, глухим учащимся предлагается облегченный по содержанию комплекс заданий.

В большинстве капиталистических стран, в том числе и в США, обычными занятиями глухих и слабослышащих являются шитье, вышивание, различные домашние работы. Домашние работы выполняются с целью заработать на жизнь или просто помочь своим близким.

В связи с прогрессом техники в большинстве стран появляются новые возможности для использования труда глухих в производстве. В связи с этим признается необходимым осуществлять новые исследования профессиональных способностей глухих.

В некоторых странах глухие вяжут на машинах, точат ножи, переплетают книги, ретушируют фотографии, делают игрушки. Мальчики могут заниматься садоводством, сапожным делом, плотничать, обивать мебель, заниматься выделкой кожи, выпечкой хлеба, лесными работами, могут быть каменщиками, водопроводчиками, кузнецами.

В ряде стран Западной Европы руководство профессиональным обучением глухих осуществляют специальные учреждения. В некоторых из этих стран разрабатываются программы обучения, инструкции и пособия по профессиональному труду. Все эти учебные материалы бывают далеко не совершенными. Специальные школы сотрудничают с правительственными комиссиями или филантропическими организациями, что обеспечивает более рациональное размещение глухих вместе с другими группами молодежи с теми или иными физическими недостатками в различных отраслях производства. Такое сотрудничество более характерно для северных европейских стран. Ставятся вопросы о создании специального находящегося в ведении государства координирующего центра по профессиональному обучению глухих. Посредством такой организации предполагается обеспечивать глухих устройством на работу в годы массовой безработицы в капиталистических странах.

Устроить на работу глухих бывает легче, чем людей с какими-либо другими физическими недостатками. Так, в Северной Ирландии считается, что глухие могут успешно трудиться на больших ткацких предприятиях. В Португалии глухих охотно принимают на работу, потому что они хорошо работают и легко приспосабливаются к трудовой жизни. Здесь глухие пользуются теми же правами, которые имеют рабочие без физических недостатков. Однако массовая безработица в капиталистических странах создает трудноразрешимые, а часто и вообще неразрешимые проблемы для трудоустройства глухих.

В большинстве стран Западной Европы ведется специальная подготовка учителей для школ глухих и слабослышащих. Потребность в учителях глухих возрастает. Формы сурдопедагогического образования могут быть очными и заочными. Подготовка учителей для школ глухих длится от одного года до пяти лет. Считается, что учителя слабослышащих должны иметь такую же основательную подготовку, как и преподаватели школ глухих.

При очной форме обучения период подготовки специалиста бывает сравнительно короче. Например, в Англии учителя проходят трехгодичную подготовку или даже годичную специализацию непосредственно в школе для глухих.

Во Франции продолжительность обучения зависит от того, где учителю глухих предстоит вести практическую работу. Преподавателей частных учебных заведений готовят по специальности в течение трех лет. Для



получения права преподавать в государственных учреждениях требуется дополнительно проработать три года в качестве ассистента учителя после сдачи конкурсных экзаменов. Специалисты, преподающие во французских государственных учреждениях для глухих, должны иметь также и диплом на право обучения умственно отсталых детей.

В некоторых из западноевропейских стран иногда обращается внимание на наличие дополнительной подготовки учителей глухих по логопедии. Так, в Бельгии считается желательным, чтобы учитель глухих имел еще и диплом логопеда.

Как правило, учителя специальных школ получают более высокую заработную плату, чем преподаватели народных школ. Однако, несмотря на этот материальный стимул, во многих западноевропейских странах ощущается недостаток в учителях глухих детей. Соответствующие ведомства многих стран, например Италии, заявляли, что больше всего таких преподавателей не хватает в сельской местности. Следует отметить, что и для тех стран, которые не заявляют о недостатке специалистов, проблема подготовки сурдопедагогических кадров является не менее острой.

**Благотворительные организации и печать.** В одиннадцати странах Западной Европы публикуется литература по дефектологии. Кроме того, издаются специальные журналы для глухих, тематика которых связана с их жизнью. В Бельгии, Дании, Финляндии и Франции имеются общие для глухих и слепых журналы. Один из двух финских специальных журналов издается ассоциацией учителей слепоглухонемых. Два журнала в Англии, один в Федеративной Республике Германии и один в Швеции издаются союзами учителей глухих. Все остальные специальные журналы издаются частными учреждениями или организациями, которые в силу тех или иных причин интересуются жизнью глухих.

В отдельных случаях людям с физическими недостатками предоставляются некоторые льготы. Например, в Португалии проезд глухих учащихся в школу и обратно оплачивается Министерством социального обеспечения.

В каждой из западноевропейских стран все еще существуют благотворительные организации. В ряде стран наблюдается большое разнообразие таких обществ. Иногда они имеют и религиозную основу, например Национальная федерация глухонемых католиков в Бельгии. Особенно большое разнообразие всякого рода ассоциаций для глухих имеется в Федеративной Республике Германии.

Примером координации деятельности различных союзов может служить Франция, где создан Национальный комитет координации обществ глухих во Франции и за рубежом, основанный и руководимый глухими. Этот комитет официально признан Министерством здравоохранения Франции.

**Международные конгрессы сурдопедагогов.** Целью международных конгрессов деятелей в области сурдопедагогики являлась борьба за улучшение социального положения глухих и совершенствование методов их обучения и воспитания.

Одним из представительных и важных для развития сурдопедагогики был состоявшийся в 1925 году Лондонский конгресс. В центре внимания этого конгресса стояли вопросы о положении глухих в обществе. От Советского Союза на этом конгрессе выступил с докладом Л. С. Выготский. Исключительно большой интерес участников конгресса вызвало сообщение о системе государственного обучения и воспитания глухих в первом в мире государстве рабочих и крестьян — Советском Союзе.

После 1925 года длительное время международные встречи сурдопедагогов не проводились. Лишь в 1950 году в г. Гронингене (Голландия) был созван первый в послевоенный период конгресс ученых и сурдопедагогов из 22 стран мира. Его задачей было подведение итогов развития теории и практики обучения глухих в послевоенный период.

Во многих докладах западноевропейских и американских представителей указывалось на самый серьезный недостаток в сурдопедагогической практике буржуазных стран — обучение и воспитание глухих в этих странах не является полностью государственным, а большую долю средств на содержание, обучение и воспитание глухих все еще вносят организации частной и общественной благотворительности. Что касается содержания обучения, то эти вопросы рассматривались представителями буржуазной сурдопедагогики с позиций прагматизма. На этом конгрессе довольно отчетливо обнаружился кризис «чистого устного метода».

Следующий конгресс учителей и ученых состоялся в Манчестере (Англия). При университете этого города уже много лет велась подготовка сурдопедагогических кадров. Этот конгресс тоже проходил под влиянием американской прагматической педагогики, что ярко проявилось при обсуждении вопросов реабилитации глухих, методов их обучения и использования технических средств.

На Международном конгрессе сурдопедагогов, который был проведен пять лет спустя в Вашингтоне, обсуждались методы обучения глухих, широко используемые в Соединенных Штатах Америки: «устный», «чистый устный метод» и «ротчестерский метод». Не меньшее место на конгрессе занимали вопросы дошкольного воспитания глухих и использования технических средств.

На Международном конгрессе в Стокгольме в 1970 году большой интерес со стороны его участников вызвал доклад советского ученого С. А. Зыкова, в котором были изложены система начального обучения речи по принципу речевого общения и практика предметно-практического обучения глухих в Советском Союзе. На этом конгрессе обсуждалась проблема использования в процессе обучения глухих технических и визуальных средств. На конгрессе были поставлены следующие вопросы: акустическая аппаратура для глухих и плохо слышащих, аппаратура, перерабатывающая акустическую информацию в зрительные сигналы, учебное телевидение и кинофильмы, программированное обучение.

В секциях конгресса подробно обсуждались вопросы профессиональной подготовки глухих учащихся, формирования их речи, сурдопедагогической

диагностики. Обсуждались также вопросы организации жизни глухих детей в интернатах и их интеграции со слышащими.

Участники конгресса ознакомились с выставкой акустической аппаратуры индивидуального и коллективного пользования, аппаратами трансформации звуковых сигналов в зрительные, аудиометрами различных типов, аппаратами тактильно-вибрационных ощущений.

Всемирные конгрессы по обучению и воспитанию глухих сыграли важную роль в развитии теории и практики сурдопедагогики. Они способствовали обмену информацией о достижениях в области обучения и воспитания глухих в разных странах.

В международных конгрессах все более активным становится участие советских ученых-сурдопедагогов. Советские ученые знакомят международную общественность с достижениями сурдопедагогики в нашей стране, с теорией и практикой обучения глухих детей в условиях развитого социалистического общества.

**Всемирная федерация глухих (ВФГ).** В 1950 году в значительной мере под влиянием успехов социалистических стран в области сурдопедагогики, общественной активности глухих, достижений в технике и отоларингологии при ООН была создана Всемирная федерация глухих (ВФГ). Организационное оформление федерации состоялось на первом конгрессе глухих, который проходил в сентябре 1951 года в Риме. На этом же конгрессе был принят и Устав федерации. В состав Всемирной федерации глухих вошли национальные ассоциации глухих, региональные общества глухих и другие аналогичные организации.

С течением времени ВФГ охватила все большее количество национальных и региональных ассоциаций. В задачи ВФГ входят: осуществление международного сотрудничества глухих в целях улучшения их социально-правового положения в обществе, пропаганда в различных странах мира успехов в организации жизни глухих. В 1975 году ВФГ объединяла 56 национальных обществ глухих пяти континентов.

Каждые четыре года ВФГ проводит конгрессы. До 1977 года таких конгрессов было проведено семь: в Риме (1951), Загребе (1955), Висбадене (1959), Стокгольме (1963), Варшаве (1967), Париже (1971), Вашингтоне (1976). Обсуждавшиеся на конгрессах вопросы касались медико-аудиологических, психолого-педагогических, социальных и культурных проблем. На конгрессах 1971 и 1976 годов много внимания было уделено состоянию сурдопедагогических проблем в развивающихся странах.

В различных секциях конгрессов ВФГ рассматривались самые разнообразные вопросы, представляющие интерес для решения главной проблемы сурдопедагогики — интеграции глухих в обществе слышащих.

Всемирная федерация глухих способствует изданию в отдельных странах законов, обеспечивающих те или другие права глухих. Благодаря содействию ВФГ расширяются возможности включения глухих в промышленное производство, умножается перечень профессий, которые могут получать глухие.

На конгрессах ВФГ были широко представлены доклады советских ученых и деятелей сурдопедагогики. Опыт решения проблем сурдопедагогики в СССР и научные достижения в области специальной педагогики вызывали неизменный интерес со стороны участников конгрессов.

Всемирная федерация глухих издает журнал «Голос молчания», публикует материалы своих конгрессов в виде отчетов.

Заключая общий обзор состояния сурдопедагогической теории и практики в середине XX века, можно сказать, что организация обучения глухих в капиталистических странах мало чем изменилась. К этому времени основным типом общеобразовательного учреждения для глухих оставались институты. Возросло число школ и классов для глухих. Однако содержание образования в них не расширилось.

Новым в этот период являлось усиливавшееся стремление дифференцировать обучаемых на глухих и слабослышащих. Однако такая дифференциация не везде была осуществлена из-за недостатка средств на обучение всех глухих и слабослышащих детей. Старый филантропический принцип финансирования учреждений для глухих и слабослышащих серьезно задерживал развитие учреждений с дифференцированным обучением.

В середине XX века усилилось внимание к вопросам влияния семьи на обучение и воспитание глухих детей с раннего детского возраста, а также к вопросам связи с семьей в период школьного обучения. На практике эти вопросы решались путем усиления связи с семьей и так называемых «приемных родителей».

В это же время практикуется и ранняя подготовка детей в условиях детских садов, которые создавались при некоторых школах. Особое внимание было обращено на специальное оборудование школ аппаратурой для исследования слуха и обучения глухих и слабослышащих. Однако это делалось также далеко не во всех школах и странах.

Наполняемость классов в это время колебалась, как правило, в пределах 10—12 человек, но нередко эта норма превышалась.

Для буржуазной сурдопедагогики середины XX века остро стоял вопрос о будущем трудоустройстве глухих, что обуславливалось растущей безработицей во всех капиталистических странах Западной Европы и США.

В этот период обнаруживалась тенденция к отделению профессиональной подготовки от общего образования и проведению ее после окончания школы. Для глухих профессиональное образование заканчивалось испытаниями по тем же критериям, что и для слышащих. Вместе с тем в большинстве стран Западной Европы и США до последнего времени сохранялись ремесленная подготовка и применение труда глухих в мелком производстве и в условиях домашнего хозяйства.

В 50-х годах система «устный метод» широко использовалась в странах Западной Европы в процессе общеобразовательного обучения глухих; что касается США, то там продолжали применять «комбинированную систему».

В странах Западной Европы и США в этот период было проведено несколько всемирных сурдопедагогических конгрессов. Содержание работы этих конгрессов определялось стремлением выявить наиболее рациональный опыт и методики обучения и воспитания глухих. Преимущественно речь шла о методах обучения словесной речи, профессиональной подготовки и изучения психологии глухих.

В этот же период была организована ВФГ, которая призвана координировать общественные силы для отстаивания социальных прав глухих в Западной Европе, Америке и в развивающихся странах.

### **Вопросы**

1. В чем заключалось своеобразие развития сурдопедагогике в середине XX века по сравнению с предыдущим периодом?
2. По каким показателям определялась глухота у детей в странах Западной Европы?
3. Почему в капиталистических странах обращали особое внимание на семью глухого ребенка и вели с ней специальную работу?
4. Каким было в середине XX века материальное положение учреждений для глухих?
5. Какие основные вопросы обучения и воспитания глухих решались на всемирных конгрессах в послевоенные годы?
6. В чем состояло содержание деятельности ВФГ в этот период?

## **ИСТОРИЯ СУРДОПЕДАГОГИКИ В РОССИИ С ДРЕВНИХ ВРЕМЕН ДО ВЕЛИКОЙ ОКТЯБРЬСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ**

### **Глава 9**

#### **История русской сурдопедагогике и ее развитие в феодальный период**

Состояние сурдопедагогике в древнейшие времена на территории будущей Руси, как и на Западе, можно с большей или меньшей степенью вероятности реконструировать на основании данных археологии, истории культуры, лингвистики, о чем уже говорилось в первой главе данной книги.

Совершенно очевидно, что сурдопедагогика представляла собой более позднее по сравнению с общей педагогикой явление, а опыт и практика обучения и воспитания глухих детей развивались под влиянием общепедагогических знаний, развитие которых в свою очередь определялось

общественно-экономическими факторами.

Одна из особенностей исторического прошлого древнерусского государства заключалась в том, что в своем развитии оно миновало рабовладельческую формацию. Здесь феодализм своими корнями уходил в первобытнообщинные отношения, институты феодальной государственности формировались на почве племенных союзов восточных славян (венедов, антов). Яркие характеристики славянских племен мы находим у византийского императора Маврикия (582—602):

«Племена славян и антов сходны по своему образу жизни, по своим нравам, по своей любви к свободе; их никоим образом нельзя склонить к рабству или подчинению в своей стране...

К прибывающим к ним иноземцам они относятся ласково и, оказывая им знаки своего расположения, при переходе их из одного места в другое охраняют их в случае надобности, так что, если бы оказалось, что по нерадению того, кто принимает у себя иноземца, последний потерпел (какой-либо) ущерб, принимавший его раньше начинает войну (против виновного), считая долгом чести отомстить за чужеземца. Находящихся у них в плену они не держат в рабстве, как прочие племена, в течение неограниченного времени, но, ограничивая (срок рабства) определенным временем, предлагают им на выбор: желают ли они за известный выкуп возвратиться восвояси, или остаться там (где они находятся) на положении свободных и друзей?...

Эти племена, славяне и анты, не управляются одним человеком, но издревле живут в народоправстве (демократии), и поэтому у них счастье и несчастье в жизни считается делом общим»<sup>8</sup>.

Воспитание детей в условиях родового строя осуществлялось всей родовой общиной, а с распадом ее общественное воспитание заменялось семейным. В семье дети, подражая взрослым, приобретали необходимые в жизни умения и навыки, усваивали правила и нормы морали, перенимали занятия своих родителей — охотников, скотоводов, земледельцев.

Воспитание глухих детей происходило непосредственно в процессе трудовой деятельности. Подрастая, дети наблюдали за действиями взрослых членов общины, подражали им, а затем и включались в такую деятельность наравне со взрослыми. Наряду с подражанием, вероятно, имело место преднамеренное, хотя и примитивное, руководство детьми со стороны взрослых. В те отдаленные от нас времена, когда членораздельная речь и язык были на очень низком уровне развития и когда в непосредственном общении между собой люди чаще прибегали к использованию жестов и мимики, общение глухих со слышащими в известном смысле облегчалось. Но в последующем, с усложнением трудовой и общественной деятельности отчуждение глухих от полноценных в физическом отношении людей постоянно возрастало.

Может быть, потому, что на территории будущей Руси рабовладения как общественно-экономической формации не было, а также и под влиянием народной педагогики к людям с физическими и психическими отклонениями

от нормального состояния отношение было более участливое. Об этом можно судить на основании древнерусской литературы, летописных сводов и др. По свидетельству этих источников, в 996 году князь Владимир особым указом определил, чтобы церковь взяла на себя призрение убогих и неимущих. Тем же указом устанавливалось, чтобы одна десятая часть доходов от суда, торгового и т. п. передавалась церквам, монастырям, богадельням, в которых должны содержаться «убогие». В «Поучении Владимира Мономаха детям» сказано: «Всего паче убогих не забывайте, но сколько вам возможно по силе своей кормите, снабдите сироту». Эти требования сохранялись и развивались на Руси в последующее время<sup>9</sup>.

Однако отношение к глухим в древние времена не было однозначным. Всякое физическое и психическое отклонение от нормального развития повсеместно вызывало суеверный страх у окружающих людей. Не понимая причин подобных отклонений, они рассматривали такие явления как «наказание свыше». В числе других физических и психических отклонений глухота также рассматривалась как «наказание божие». Такое толкование, поддерживавшее суеверный страх среди невежественных людей, сознательно распространялось затем и духовенством, под надзором которого в Древней Руси, как и более позднее время, на протяжении многих веков находилось призрение глухих и других «убогих». Феодальное государство, как правило, не интересовалось судьбой больных и калек и не выделяло средств на их содержание. Призрением убогих чаще занимались монастыри, располагавшие большими земельными угодьями и непрерывно богатевшие от пожертвований населения. При этом «милосердие» монастырей было далеко не бескорыстным. «Убогие дети» (слепые, увечные, глухие и т. д.), с одной стороны, вызвали у богомольцев чувства сострадания, жалости, что способствовало дополнительному притоку пожертвований монастырям. С другой стороны, за стенами монастырей, когда не было паломников, посетителей, убогие дети подвергались эксплуатации. В больших монастырских хозяйствах в широких масштабах применялся труд этих безответных детей и подростков.

По мере укрепления религии и церкви настоятели монастырей стали для увечных детей создавать особые дома. Одним из первых такой дом был открыт в Киево-Печерской лавре. О нем, по летописным свидетельствам, «шла большая слава».

В дальнейшем подобные же дома призрения были открыты и в ряде других городов (Тверь, Москва, Новгород, Псков, Ростов, Смоленск и др.). Нужно сказать, что основатели этих учреждений не проявляли особых забот об обучении и развитии попадавших в дома призрения глухих детей.

Известное представление о сурдопедагогической мысли России эпохи феодализма дает семантический и этимологический анализ лексики древнерусского языка.

Понятия «глухота» и «немота» на Руси были известны в глубокой древности. Об этом говорят сохранившиеся следы в словарном фонде русского языка. В нем отразились не только определения дефекта слуха и

речи, но также и степень утраты этих способностей у человека. При этом были частично использованы понятия, заимствованные из Византии. Наличие в словаре русского языка дифференцированных понятий о глухоте и немоте у человека свидетельствует о том, что русские образованные люди уже в далекой древности имели достаточно отчетливое представление об этих физических недостатках, их особенностях и последствиях для развития ребенка.

Характерным для тех далеких времен было то, что в понятиях глухоты и немоты различались состояние и степень дефекта: глухобезмолвные (глухонемые), оглушенные, глухие, постепенно глохнувшие, только что оглохшие.

В названных источниках говорится о добровольной помощи убогим и сиротам от населения, а не только от сильных и богатых людей. Для определения состояния и степени немоты существовали примерно те же понятия, что и для определения глухоты. От полной постоянной немоты отличались случаи sporadической немоты: «немование» (косноязычие), «немеющий», «онемевший», «детское немование», «гугнивость».

Анализ словарного фонда древнерусского языка позволяет утверждать, что дифференцированные понятия о глухоте были непосредственно связаны с характером отношений к различным категориям глухих со стороны тогдашнего общества.

Об этом же свидетельствует и русское законодательство о глухих. Русские законы, определяя социальное положение глухих, предусматривали и охрану прав глухих в семье. Так, в законодательных актах (Стоглав, Соборное уложение 1649 года и др.) было указано, что после смерти отца наследство должно делиться поровну между всеми членами семьи, чтобы «из них никто избован не был». Охрана древним законодательством прав глухих на наследование показывает, что глухие признавались законом дееспособными. В законодательных же актах о направлении неимущих глухих в монастыри также говорилось о глухих и немых как о людях трудоспособных. Однако вместе с такого рода более гуманным отношением к взрослым глухим в русских законах были юридические ограничения, которые приравнивали их к безумным, с одной стороны, и к детям — с другой. На судебных процессах глухие не имели права выступать в качестве свидетелей. Так, в полном собрании Законов Российской империи говорилось: «1669 г. января 22. Новоуказные статьи о татевенных, разбойных и убийственных делах: «А глухих и немых и бесных и которые в малых летах, а не в возрасте, в обыск (т. е. в свидетели.— Прим. ред.) не брать».

Для уяснения вопроса о правоспособности глухих в древние времена на территории нашей страны представляют большой интерес законы о глухих в армянском «Судебнике» (XIII— XIV вв.). Создателем «Судебника» был выдающийся полководец, историк, дипломат и переводчик Килитийского армянского государства Смбат Спарпет. Названный памятник древнеармянской письменности отражал быт и нравы армянского народа XIII



— XIV веков. Относящиеся к глухим и слепым статьи «Судебника» носили узкобытовой и религиозный характер. Его 117-й параграф гласил о том, что не положено, чтобы женились двое слепых; слепой может жениться лишь тогда, когда одна сторона зрячая, чтобы возможно было воспитывать ребенка, который родится от брака. Такое же отношение определялось и к глухонемым. Указывалось на то, что они вообще не могут сочетаться, так как не смогут справиться с воспитанием детей. Тем самым глухой был юридически изолирован от окружающих и лишен возможности иметь свою личную семью, свой дом, участвовать в общественной жизни.

К концу рассматриваемого периода изменялась практика направления глухих в монастыри и другие предназначенные для них учреждения, однако положение глухих оставалось бедственным.

Указом 1733 года традиция отправлять нищенствующих людей в монастыри стала обязанностью Святейшего синода. Синоду предписывалось направлять в монастыри «для прокормления и исправления в уме безмолвных нищих». Часть нищенствующих — убогих — попадала и в особые, гражданские учреждения — «гошпитали». Если в монастырях глухие непомерно трудились, то в «гошпиталях» они еще и теряли свободу, становились отчужденными людьми, которые не имели возможности жить на средства от своего труда. Условия жизни в этих «гошпиталях» были настолько тяжелыми, что попадавшие в них люди, особенно дети, гибли от непосильного труда и постоянного недоедания.

Итак, рассматривая относящиеся к древней истории сурдопедагогики в России свидетельства и факты, нужно сказать, что общие тенденции зарождения сурдопедагогики на ранних этапах развития древнерусского общества были аналогичны тем, которые имели место в истории западноевропейских стран и о которых шла речь в первой части книги. Они определялись социально-экономическими условиями начальных этапов истории человеческого общества. Однако зарождение сурдопедагогической мысли в древнерусском обществе было связано с такими особенностями, которые позволяют говорить о ее национальной самобытности. Эти особенности заключались прежде всего в отношении к глухим. Оно было гуманным и выражалось в сочувствии к глухим детям и заботе об их судьбе. Такое отношение к глухим детям основывалось на нравственных принципах народа, не знавшего рабовладельческих отношений. Оно проявилось и в организации общественного призрения, воспитания, а также и обучения глухих детей сначала в процессе трудовой деятельности, а затем в монастырях и воспитательных домах. Вместе с тем по мере укрепления православной церкви отношение к глухим детям ужесточалось. Церковь поддерживала и распространяла основанные на незнании природы глухоты предрассудки, согласно которым глухота — «наказание божие». Призрение церковью и монастырями глухих, как и всех «калечных», все более приобретало показной и небескорыстный характер.

Проявившееся в организации общественного призрения и законодательстве гуманное отношение к глухим детям, идущее от народной

педагогике, а также сравнительно широких знаний о различных степенях глухоты (на это указывает ряд встречающихся в древнерусском словаре слов для обозначения разной степени нарушения слуха), послужило основой последующего развития русской сурдопедагогической мысли. Это развитие происходило в борьбе прогрессивных деятелей с суеверными представлениями и религиозно-ханжеской филантропией. Наличие в древнерусском языке дифференцированных понятий глухоты, обозначавших различные состояния и степени этого дефекта, свидетельствует о том, что уже в далекой древности русские люди имели сравнительно широкие знания о глухоте и связанных с нею недостатках физического и психического развития человека. Древнерусское законодательство признавало глухих дееспособными, хотя и ограничивало их участие в судебных делах, приравнивая их к детям и душевнобольным.

### **Вопросы**

1. Каким было отношение к глухим в Древней Руси?
2. О чем говорит наличие разных наименований состояния глухоты?
3. В каких русских законах до XVIII века имеются указания на юридические права глухих?

### **Глава 10**

#### **Сурдопедагогика в России периода разложения феодализма и зарождения капиталистических отношений (XVIII — первая половина XIX века)**

В недрах феодализма все более развивались силы, подтачивавшие его экономические устои. Все культурное развитие в эти полтора столетия протекало по двум руслам: одна культура — для привилегированных классов и сословий, другая — для народных масс. Все учебно-воспитательные учреждения того времени основывались на принципах сословности.

Зарождавшиеся в этот период буржуазные отношения являлись главной причиной все возрастающей потребности в интеллигентных профессиях и просто грамотных людях. Развитие просвещения в этот период имело определенные успехи: в середине XIX века в стране было уже 8 университетов и 4 лицея. В самом начале XIX века (1802) в России было создано Министерство народного просвещения и проведена реформа просвещения, закреплявшаяся «Уставом учебных заведений, подведомственных университетам» (1804).

Формирование буржуазных отношений в XVIII— начале XIX века являлось важнейшим, определяющим началом общественно-политического развития. Прогрессивная русская педагогика в этот период развивалась в борьбе против сословности образования и феодально-клерикальной

идеологии.

Для развития демократических тенденций в просвещении России чрезвычайно большое значение имела деятельность М. В. Ломоносова. Большой вклад в развитие просвещения был сделан учрежденной в 1724 году Академией наук и особенно открытым по инициативе М. В. Ломоносова Московским университетом (1755).

В конце XVIII века А. Н. Радищевым было положено начало революционному просветительству, традиции которого затем были продолжены В. Г. Белинским и А. И. Герценом. Общая педагогика в рассматриваемый период развивалась на основе трудов В. Н. Татищева, И. И. Бецкого, Н. И. Новикова, В. Ф. Одоевского и многих других просветителей. Развитие русской педагогики не ограничивалось узконациональными рамками. Она накапливала знания о закономерностях обучения и воспитания вместе с прогрессивной для того времени западноевропейской наукой. Во второй половине XVIII века на русский язык переводились труды выдающихся западноевропейских ученых, философов, педагогов. Среди переведенных трудов были сочинения Вольтера, Дидро, Монтескье. Типография Московского университета напечатала работу Д. Локка «Мысли о воспитании», произведение Ж. Ж. Руссо «Эмиль», педагогические сочинения Я. А. Коменского.

Успехи науки и просвещения в рассматриваемый период послужили необходимой предпосылкой и основой становления и развития сурдопедагогической мысли. Русским ученым и педагогам были известны труды Ш. М. Эпе, И. К. Аммана, Р. А. Си-кара и других деятелей западноевропейской сурдопедагогической мысли. Будучи хорошо знакомы с сурдопедагогией Запада и отдавая должное ее успехам и методам, русские ученые при этом выдвигали новые оригинальные идеи. Эти идеи русских ученых имели большое значение для развития сурдопедагогической мысли.

**Развитие научной мысли о природе глухоты.** Развитие сурдопедагогической мысли в России XVIII века во многом обязано успехам естественнонаучного знания о природе глухоты, о ее влиянии на развитие человека. Опираясь на эти знания, сурдопедагогика искала новые возможности для оказания помощи глухим.

Большой вклад в разработку проблем сурдопедагогического периода был сделан Российской Академией наук. Среди тем публичных чтений, которые устраивались Российской Академией наук, были и сурдопедагогические. За лучшее решение выдвигавшихся Академией наук проблем назначались особые премии. Так, на одном из чтений в 1742 году профессор экспериментальной и теоретической физики Г. В. Крафт сделал доклад на тему «Могут ли цветы, известным, некоторым образом расположенные, произвести в глазах глухого человека согласием своим такое увеселение, какое мы чувствуем ушами из пропорционального расположения тонов в музыке». Он знакомил петербургское общество с новой для того времени мыслью о возможности замещения слуховых восприятий восприятиями зрительными.

Идея замещения слуховых восприятий зрительными, а зрительных — осязательными в то время широко распространилась на Западе благодаря сочинениям Дени Дидро «Письмо к слепым» и «Письмо к глухим». Г. В. Крафт, как физик, на конкретных примерах и сопоставлениях подводил слушателей к логическому выводу о том, что глухой не может воспринимать мелодии звуков через механическое сочетание цветных клавиш на клавиатуре Коппелиуса. Созданное на принципе механического «замещения» изобретение Коппелиуса отвергалось Г. В. Крафтом как научно несостоятельное.

Не менее интересными были и задачи, предложенные Академией наук для решения: «1) Какие свойства и характер столь различных между собой в рассуждении выговора гласных а, е, и, у? 2) Не можно ли сделать орудие, подобное органам трубам, воспроизводящим звуки голоса»<sup>10</sup>. В решении названных задач автор видел путь к облегчению постановки звуков у глухих. Таким образом, читатели издававшихся Российской Академией наук «Академических известий» знакомились с природой гласных, с особенностями их произнесения, а вместе с тем и с аппаратом, механически производящим эти звуки. Объясняя процесс говорения, Кратценштейн использовал авторитетное в то время сочинение нидерландского врача и сурдопедагога И. К. Аммана «Рассуждение о даре слова, по которому человеческий голос и умение говорить не только производится от их основных начал, но и даются средства, как с детства обучать говорить глухих и немых и как косноязычные могут исправлять свои ошибки» (1700). Однако Х. Т. Кратценштейн не был удовлетворен указаниями И. К. Аммана и предлагал изготовить «говорящую» машину, которая должна заменить труд педагога, «машину, подражающую слов произношению и на подобие музыкального инструмента от действия пальцев говорящую». Эта «машина» не производила слов, а только гласные звуки. О том, как сурдопедагоги должны использовать «говорящую машину», Х. Т. Кратценштейн ничего не говорил, а лишь приводил характеристики воспроизведения и звучания гласных звуков. Однако мысль о создании в помощь человеку с нарушением слуха и речи механизма, способного передавать звучание слова, для того времени была весьма интересной.

В этот же период выдающийся русский доктор медицины Московского университета Керестури Ференц<sup>11</sup> (1735—1811) выступил с докладом на тему «Речь об ощущениях, оказывающих необходимую дружественную помощь человеку как в предохранении здоровья, так и в исправлении нанесенного вреда». В докладе затрагивались вопросы использования глухим человеком его здоровых сохранных анализаторов для возмещения утраченного органа.

В конце XVIII века в России начал издаваться журнал «Экономический магазин», который на своих страницах популяризировал сурдопедагогические знания и рекомендации в отношении способов лечебной и педагогической помощи глухим людям. В журнале помещались материалы из иностранных журналов о глухоте, лечебных средствах от глухоты с описанием того, как ими пользоваться. По рекомендациям журнала

лекарства должны были делать сами больные, они же устанавливали и их дозировку. В статьях «Экономического магазина» перечислялись различные виды глухоты: полностью глухие, крепкие на ухо (по современной терминологии слабослышащие), глухие от рождения, приобретшие глухоту, глухие временно. В журнале приводилось определение состояния глухоты. Оно раскрывалось так: «Под именем глухоты разумеется совершенное или несовершенное потеряние слуха». «Экономический магазин» знакомил своих читателей и с тем, как надо оказывать помощь глухим людям (обучение чтению с губ, собственно произношению). Такого рода краткие, популярные статьи и заметки конкретного содержания знакомили образованное, в основном городское, население с причинами глухоты, с возможными средствами преодоления этого тяжелого недостатка. Безымянные авторы «Экономического магазина» внесли свой вклад в сурдопедагогику и способствовали утверждению общественного мнения о том, что для глухих детей необходимо организовывать специальные учебные заведения.

**Воспитательные дома и их роль в организации специального обучения глухих.** Для системы государственного призрения в России XVIII века было сделано значительно меньше, чем для системы просвещения в целом. Создавались казенные учреждения: приказы общественного призрения, на которые возлагалась обязанность собирать в «гошпитали» нищенствующую часть населения и брошенных детей. Наряду с этими государственными органами призрения в этот же период возникла и организационно оформилась благотворительность во главе с представителем царской фамилии и Опекунским советом из дворцовой знати.

В Москве и Петербурге на капиталы и доходы от ссудных касс, производства игральные карты, различного рода пожертвований создавались воспитательные дома для детей.

В «Собрание узаконений Российской империи» 1763 года был включен проект И. И. Бецкого «Об учреждении в Москве воспитательного дома, с особливим госпиталем для неимущих родильниц». Из документов Московского воспитательного дома видно, что среди здоровых в этом доме воспитывались и глухие дети. Руководители воспитательного дома были вынуждены обратить на них особое внимание и организовать для них соответствующий режим.

Созданный в XVIII веке Московский воспитательный дом положил начало организованному и в известной мере специализированному обучению и воспитанию глухих детей в России, Глухие дети в воспитательных домах получали ремесленную подготовку, а впоследствии и право на свободное устройство в жизни. Важно подчеркнуть один весьма интересный и значительный факт. Он заключался в том, что глухие дети воспитывались в окружении слышащих. Жизнь и деятельность глухих детей определялась общими для всего детского населения воспитательного дома инструкциями; однако, кроме того, были разработаны специальные требования, которые предъявлялись в то время к трудовому обучению и воспитанию глухих детей.

Условия жизни детей в воспитательных домах были нелегкими. Обучение и воспитание глухих детей требовали особого внимания и педагогической проницательности. Между тем в этих домах все было показным. Тем не менее в воспитательных домах развивались организационные формы и методы обучения глухих детей, направленные в основном на их подготовку к труду.

На основе опыта воспитательных домов постепенно складывалось убеждение в трудоспособности глухих, в их умственной полноценности. Назревала необходимость создания специального училища для глухих на базе Московского и Петербургского воспитательных домов. Специальное училище предназначалось не только для питомцев Московского и Петербургского воспитательных домов, но и для детей из тех сословий, родители которых были в состоянии оплачивать обучение и содержание своих глухих детей в специальном училище.

Практический опыт воспитания и обучения труду глухих в воспитательных домах совместно со слышащими детьми послужил одним из истоков дальнейшего развития сурдопедагогики в России.

**Сурдопедагогические взгляды А. Н. Радищева.** Александр Николаевич Радищев (1749—1802) был первым в истории просвещения России, кто рассматривал вопросы воспитания с материалистических и революционных позиций. Одним из первых он открыто высказал мысль о том, что дело народного просвещения может быть успешным только при условии свержения самодержавия и уничтожения крепостничества. А. Н. Радищев мечтал о создании системы образования, которая бы отвечала интересам развития национальной русской культуры. Критикуя крепостническую систему воспитания в России, он выдвигал идеи свободного развития ребенка как активной и мыслящей личности, воспитания в нем бескорыстного стремления к знанию. В философском трактате «О человеке, о его смертности и бессмертии» он изложил в основном материалистические взгляды на природу в целом и на процессы физического и психического развития человека в частности.



А. Н. Радищев  
(1749—1802)

В связи с рассмотрением вопросов о ступенях познания, о значении речи в развитии человеческой психики А. Н. Радищев подробно останавливался на методах обучения глухих, раскрывая при этом зависимость общего развития человека от состояния слуха и речи как орудий познания и общения.

А. Н. Радищев продолжал материалистические традиции М. В. Ломоносова. Будучи человеком широких и разносторонних знаний, А. Н. Радищев уделял много внимания педагогическим проблемам, в том числе проблемам обучения и воспитания глухих детей. Он привлек внимание лучших людей своего времени к бедственному положению глухих и слепых, способствовал распространению научных представлений о глухоте и ее социальных последствиях для страдающих

этим недостатком. А. Н. Радищевым был высказан ряд оригинальных мыслей об особенностях психофизиологического развития глухих и о тех методах обучения глухих, которые в то время применялись в странах Западной Европы.

Из сочинений А. Н. Радищева видно, что он хорошо знал важнейшие проблемы сурдопедагогики своего времени, в том числе и опыты обучения глухих Ш. М. Эпе, получившие к тому времени широкую известность во Франции и других странах Западной Европы. Данный А. Н. Радищевым критический анализ особенностей системы Ш. М. Эпе был чрезвычайно интересным и важным для сурдопедагогической теории.

«Речь есть, кажется, средство к собранию мыслей воедино; ее пособию одолжен человек всеми своими изобретениями и своим совершенствованием... Правда, что он может без него обойтись и вместо речи говорить телодвижениями; правда, что в новейшие времена искусство, так сказать, мысли распростерто и на лишенных того чувства, которое к речи есть необходимо; но сколь бы шествие разума без звучной речи было томно и пресмыкающееся! О, ты, возмогший<sup>12</sup> речию одарить немого, ты, соделавший чудо, многие превышающее, не возмог бы ты ничего, если бы сам был безгласен, когда бы речь в тебе силы разума твоего не изошрила»<sup>13</sup>. Как видно из приведенного отрывка, А. Н. Радищев отдавал должное изобретательности Ш. М. Эпе, который совершил «чудо», обучив глухих словесной речи посредством применения жестов и мимики. В то же время А. Н. Радищев критически относился к его методической системе, ее основным теоретическим положениям.

В других разделах своего труда А. Н. Радищев с восхищением одобрял Эпе за успехи в обучении глухих письменной речи, заменяющей им устную. «Примеры лишенных некоторых чувств доказывают ясно, что речь, или произвольное выражение (изображение — Прим. ред.) знаменания вещей (письменная речь — Прим. ред.), может вместо звучных знаков вместиаться в знаки, другим чувствам подлежащие. Глухие, а потому и немые изъясняются знаками и мысли свои заключают в знаках, подлежащих зрению. Из сего понятна возможность изучить их разуметь речь писанную, что аббат де Л'эпе произвел в действо с удивительным остроумием...». К письменной речи А. Н. Радищев, по-видимому, относил и другой вид ее — дактилологию, которой также пользовался Эпе.

А. Н. Радищев считал письменную (т. е. видимую) речь наиболее близкой к устной. Трудно обеспечить совершенное овладение словесной речью без участия слухового и зрительного анализаторов. В этом отношении чрезвычайно интересны следующие рассуждения А. Н. Радищева: «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 только совершенны, как речь зримая, а паче того речь звучная, ибо сия едина в произношении своем есть разнovidнейшая и соответствующая истинному органу слова»<sup>13</sup>.

А. Н. Радищев критически относился к мысли о возможности замещения одного органа чувств другим, высказанной в свое время Д. Дидро. В отличие от французских материалистов XVIII века А. Н. Радищев рассматривал замещение одного органа другим лишь как своеобразное переключение функций нарушенного органа на здоровый, сохранный. Последний, сточки зрения А. Н. Радищева, не мог быть равноценным «заместителем» нарушенного органа. Не отрицая значения «языка телодвижений» для общения, А. Н. Радищев при этом указывал на крайне ограниченные возможности этого «языка» для выражения мысли.

Сурдопедагогические идеи А. Н. Радищева, в частности его мысли о влиянии глухоты и ее последствия — немоты на общее психическое развитие человека, имели принципиальное значение и являлись крупным вкладом в развитие материалистической сурдопедагогики России XVIII века.

А. Н. Радищев одним из первых понял искусственность созданного Ш. М. Эпе «языка телодвижений» с включением в систему этого «языка» методических и грамматических знаков.

А. Н. Радищев отрицательно оценивал попытку Ш. М. Эпе изобрести языкзнаков по аналогии с языком слов как не оправданную ни сходством формы, ни содержанием значения слова и жеста, ни законами грамматики словесного языка. Язык жестов, как указывал на это А. Н. Радищев, хотя и имеет свой «словарный» запас и известные грамматические соотношения, все-таки остается обособленным языком образов.

В приведенных высказываниях, а также и других сочинениях А. Н. Радищева содержались идеи, которые в дальнейшем вошли в число основных положений русской сурдопедагогики, а именно:

Словесная речь является важнейшим средством умственного развития; что касается глухого и немого человека, то его умственное развитие затруднено, так как отсутствие слуха мешает ему самостоятельно овладеть речью в процессе общения.

Обучение глухих не может иметь для них существенного положительного значения, если оно будет осуществляться лишь посредством жестов и мимики. Глухих можно и должно обучать словесной речи, опираясь на их сохранные органы чувств.

Необходимо как можно раньше начинать обучение глухих детей чтению и письму.

В истории сурдопедагогики России XVIII век был временем всесторонней подготовки к введению обучения глухих детей в специальных учреждениях, периодом становления и развития теории сурдопедагогики. Необходимость организации обучения глухих в специальных училищах к концу XVIII века становилась все более очевидной. Нужны были только средства и повод к тому, чтобы организовать такие училища. Вот почему, когда в самом начале XIX века в России под влиянием прогрессивной деятельности университетских ученых стала развиваться сеть школьного обучения, вопрос об обучении глухих детей, о создании для них специальных учреждений становится, бесспорно, актуальным.



Первые годы XIX века, оказавшиеся важной вехой в истории развития русской школы и педагогики в целом, стали вместе с тем этапом развития русской сурдопедагогики и специальных училищ для глухих. Именно с этого времени в России было положено начало систематическому обучению глухих детей в специальных учебных заведениях.

**Первые в России училища для глухих.** Первые училища для глухих детей были открыты в западных губерниях России. Тут случаи глухонемоты встречались чаще, чем в восточных губерниях. И здесь была более развита школьная сеть.

В г. Пярну еще в 1690 году было создано небольшое частное училище для глухих на благотворительные средства профессоров Тартуского университета. Основателем этого училища был профессор Якоб Вильде. В Пярнуском училище обучали по методической системе И. К. Аммана: от звуков к слову и предложению. К сожалению, мы не располагаем более подробными сведениями о методах обучения в данном училище. Однако же сам факт существования данного училища является очень важным. По существу это было первое училище для глухих не только в России, но и в Европе. Училище в г. Пярну просуществовало до 1709 года.

В 1802 году в г. Риге было открыто училище для глухих, также частное, содержавшееся на благотворительные средства. А в 1809 году здесь же открылось еще одно училище для глухих. По инициативе епископа Н. Касаховского в 1805 году в г. Вильнюсе также была открыта школа для глухих.

С 1806 по 1810 год существовала частная школа для глухих в Петербурге, занятия в которой вел французский учитель слепых В. Гаюи (1745—1822), приехавший в Россию по приглашению императора Александра I, чтобы открыть институт для обучения слепых детей. По просьбе родителей он занимался и с глухими детьми, так как был хорошо знаком с системой Р. А. Сикара.

Все эти училища просуществовали недолго, главным образом потому, что поступление средств от благотворителей было недостаточным. Очевидной была необходимость создания училища с более устойчивой материальной базой.

Созданное в начале XIX века Министерство народного просвещения опубликовало «Предварительные правила народного просвещения», согласно которым в России вводилась новая система образования (приходские и уездные училища, гимназии и университеты). В манифесте о создании Министерства народного просвещения подтверждалось право на самостоятельное существование учреждений, относящихся к Ведомству учреждений императрицы Марии Федоровны, а также и к ведению отдельных лиц. В Ведомстве императрицы Марии Федоровны были сосредоточены капиталы, составлявшиеся из пожертвований отдельных лиц, а также из прибылей от ссудных, сохранных касс и др.; на проценты от этих капиталов и содержались воспитательные дома и прочие учебные заведения.

Необходимость создания ведомственного постоянно действующего

училища для глухих детей была обусловлена не столько потребностью в нем воспитательных домов, сколько заинтересованностью лиц из господствующего класса. Они стремились подражать примерам европейской филантропии. В 1806 году императрица «милостиво повелела» открыть в г. Павловске училище для глухих «в малом виде и притом как опытное». Для открытия училища императрица выделила некоторую сумму из собственных капиталов. Таким образом Павловское училище оказалось в сравнительно более благоприятных материальных условиях, а поэтому и просуществовало дольше, в то время как многие другие частные училища закрывались вскоре после их открытия. Хотя филантропическая деятельность Ведомства императрицы Марии и поддерживала материальную основу существования Павловского училища, она в то же время весьма отрицательно влияла на развитие этого сурдопедагогического учреждения. Отрицательное влияние определялось тем, что императрица стремилась слепо подражать всему иностранному.

Первым учителем в Павловском училище был поляк Сигмунд. Он успешно обучал своих воспитанников, пользуясь сочетанием дактильной, жестовой, устной и письменной речи. О характере и результатах работы Сигмунда можно судить по свидетельству его ученика Александра Меллера: «В короткое время я успел выучиться читать и писать и даже произносить некоторые слова».

Кроме обучения русскому языку и природоведению, ученики Павловского училища обучались также каллиграфии с целью подготовки к профессии канцелярских служащих и переписчиков. Несмотря на то, что Сигмунд был хорошим педагогом и воспитателем глухих, императрицу Марию его деятельность не удовлетворяла. Прежде всего императрице не нравилась светскость его преподавания; она считала, что во время обучения детям недостаточно внушались религиозные понятия и догмы. Такая неудовлетворенность императрицы Марии видна из ее письма к выдающемуся учителю глухих во Франции Р. А. Сикару, которого она просила принять на себя руководство училищем. Однако Р. А. Сикар в Россию не приехал, а вместо себя прислал своего ученика, француза Ж. Б. Жоффре. Ко времени приезда в Россию Ж. Б. Жоффре (1810) училище было переведено из г. Павловска в Петербург и разместилось в помещении бывшего вдовьего дома, мало приспособленного для занятий с глухими.

В первые годы существования бюджет училища был крайне скудным. Он состоял из случайных пожертвований и небольших сумм, выделявшихся Московским и Петербургским воспитательными домами на обучение глухих воспитанников, а также из платы за обучение тех из них, которые имели состоятельных родителей. По причине крайней недостаточности всех перечисленных источников «доходов» кассу училища приходилось пополнять даже за счет продажи поношенного платья воспитанников. Уже один этот факт достаточно красноречиво свидетельствует о состоянии бюджета училища и мнимой щедрости венценосной крепостницы — императрицы Марии.

Один только Ж. Б. Жоффре был поставлен в особые, привилегированные условия. Его вознаграждение было гарантировано специальным контрактом. Положение его было облегчено еще и тем, что для ведения хозяйственных дел было назначено особое лицо — смотритель училища. В одном из пунктов заключенного с Ж. Б. Жоффре контракта было определено, что размер его оклада будет возрастать по мере увеличения числа воспитанников училища. Естественно поэтому, что Ж. Б. Жоффре стремился к популяризации училища, особенно среди людей из привилегированных классов.

Ведомство императрицы Марии также способствовало популяризации училища. Одним из средств к достижению этой цели была организация публичных экзаменов учащихся. Для присутствовавших на экзамене представителей русской знати успехи глухих были поразительными и вызывали у них удивление.

Число учащихся в Петербургском училище глухонемых непрерывно возрастало: в 1810 году в нем было 9 учеников, в 1811 году — 23, в 1812 году — 28, в 1813 году — 32, в 1815 году — 49. В связи с возрастанием числа воспитанников у Ж. Б. Жоффре возникали трудности в проведении учебной и воспитательной работы.

Опекунский совет Ведомства императрицы Марии по просьбе Ж. Б. Жоффре пытался привлечь к работе в училище русских учителей. Однако никто из русских учителей, в том числе воспитателей, надолго в училище не оставался. Все поступавшие сюда учителя хорошо справлялись со своими обязанностями, получали положительные отзывы о своей работе, но спустя короткое время подавали в Опекунский совет заявления с просьбой освободить их от педагогических обязанностей, так как последние оказывались для них якобы непосильными. В действительности же причины оставления училища были другими. Учителя получали за свой труд гораздо меньше, чем учителя других учебных заведений. А между тем обучение глухих детей было связано со многими специфическими трудностями, которые не возникают при обучении слышащих детей в обычной школе. Обучение и воспитание глухих детей предъявляют значительно большие требования к квалификации педагога.

Тем не менее в годы работы в нем Ж. Б. Жоффре Петербургское училище успешно развивалось. Петербургское училище расширялось, укреплялось и стало одним из лучших училищ в Европе.

Ж. Б. Жоффре вел обучение глухих на основе письменной речи, применяя систему мимического метода. Он широко использовал экскурсии как средство наглядного ознакомления глухих с явлениями окружающей действительности. Познавая предметы и явления с помощью органов чувств, т. е. разглядывая их, ощупывая и т. д., учащиеся обозначали предмет в целом или его свойства жестом и одновременно письменным словом. Таким образом они обучались умению излагать свои впечатления и знания с помощью словесной письменной речи, основой и исходным средством которой была речь жестовая.

Учебный процесс занимал во всей деятельности училища

центральное место. В нем важное место отводилось обучению труду. Трудовая подготовка была различной для детей разных сословий: дети из «благородных» сословий обучались каллиграфии, наиболее одаренные из них — живописи и гравированию; дети из «простых» сословий — столярному и слесарному делу (мальчики), шитью и рукоделию (девочки). При училище имелся фруктовый сад, в котором воспитанники обучались садоводству. Во все годы существования Петербургского училища перед ним остро стояла проблема трудоустройства его воспитанников. Трудоустройство учащихся после окончания училища было затруднено. Глухие юноши и девушки, если даже они и приобретали в стенах училища известную трудовую квалификацию, не имели равных прав со слышащими. Глухих в последнюю очередь принимали на работу, им меньше платили. В связи с этим Опекунский совет, помимо подыскания мест для воспитанников вне училища, в отдельных случаях пытался оставлять окончивших для работы в самом училище.

В более благоприятном положении оказывались те учащиеся, которые имели состоятельных и знатных родителей. Эти учащиеся получали по протекции места переписчиков в канцеляриях. С этой работой глухие обычно справлялись хорошо.

Сама материальная база, т. е. основа существования училища, требовала от его руководителей предпочтительного отношения к детям знатных и богатых родителей. До 1816 года плохо обеспеченные родители платили 250 рублей в год; с 1816 года эта плата возросла до 450 рублей. Родители хорошо обеспеченные или просто из так называемых высших сословий должны были соответственно платить 400 и 650 рублей в год.

Плате за содержание детей соответствовали и условия жизни в училище. Для детей богатых и знатных родителей были особые спальни, было особое питание; для них был установлен и более длительный срок обучения в училище. Очевидно, что чем больше было богатых детей в училище и чем дольше они в нем пребывали, тем выше становился общий бюджет самого училища. В силу этих причин руководители училища и Опекунский совет проявляли крайнюю заинтересованность в привлечении учащихся из высших и богатых сословий.

После смерти Ж. Б. Жоффре в 1824 году училище продолжало расширяться и укрепляться. При этом оно приобретало все более аристократический характер и становилось доступным лишь для детей из привилегированных и богатых семейств. Плата за обучение глухих поднялась до 800 рублей в год (независимо от сословия); плата за обучение и содержание была столь велика, что не только крестьянину, но даже не каждому чиновнику или учителю можно было отдать в это училище своего сына или дочь. Дети крепостных крестьян вообще не имели права поступать в Петербургское училище. Что касается глухих детей — сирот из простого народа, то они были лишены обучения в специальном училище и оставались в стенах воспитательных домов.

Петербургское училище, конечно, не могло удовлетворить всех

нуждающихся в специальном обучении глухих. Тысячи глухих детей нуждались в обучении, но продолжали оставаться неграмотными. Между тем стремление родителей к обучению глухих детей возрастало. В разных уголках страны по частной инициативе стали открываться училища для глухих детей. Особое место среди них занимали Рижское училище и Варшавский институт глухонемых и слепых.

Училище в г. Риге несколько раз открывалось и снова закрывалось из-за недостатка материальных средств. Более или менее прочное его существование начинается с 1840 года, когда в его судьбе приняла участие либерально-дворянская организация «Литературно-практическое общество граждан». При Рижском училище были организованы ремесленные классы, где учащиеся получали (в дополнение к обучению словесной речи и основным предметам начальной школы) ремесленную трудовую подготовку.

Варшавский институт для глухонемых и слепых был основан в 1817 году по частной инициативе Яковом Фальковским. Первоначально годовой бюджет этого училища был невелик. Он складывался из общественных пожертвований и доходил всего лишь до 1800 рублей в год. Плата за обучение при полном пансионе детей была установлена в 150 рублей, а только за обучение — 15 рублей в год. Естественно, что при этом и количество учеников в Варшавском институте было значительно большим, чем в Петербургском училище, и в составе учащихся было сравнительно больше детей из народа.

Содержание обучения в Варшавском институте складывалось из общеобразовательных предметов начальной школы с включением обучения производственному. Наряду с общеобразовательным обучением мальчики систематически обучались ремесленному труду в различных мастерских: 1) печатной, 2) переплетной, 3) столярной, 4) сапожной, 5) портняжной, 6) слесарной и др. Для девочек были устроены мастерские шитья и вышивания. Кроме того, мальчики и девочки обучались садоводству под руководством садовника в большом пришкольном саду.

В 1831 году в Москве бывшим надзирателем Петербургского училища Кореи было организовано училище для глухих. Кореи энергично боролся за открытие и сохранение училища, добываясь средств от городских властей. Однако, несмотря на это, училище просуществовало всего 10 лет, после чего оно было закрыто за неимением средств.

В 1843 году бывший директор Петербургского училища Г. А. Гурцов, переехавший в Одессу, открыл там новое училище для глухих девочек. Пользуясь значительным влиянием и связями в Опекунском совете, а также среди генерал-губернаторов ряда южных губерний, Г. А. Гурцов добился от Опекунского совета ассигнования значительных сумм для стипендий учащимся, а также средств на постройку специального дома для училища. Построенный для училища дом стал затем собственностью семьи Г. А. Гурцова. Нужно сказать, что и все руководство школой было в сущности семейным делом Гурцовых. Некоторое время училище в Одессе процветало и расширялось. В нем было открыто также отделение для мальчиков и для

приходящих детей. Однако в последней четверти XIX века Одесское училище также было закрыто.

Кроме Варшавского института, Рижского, Одесского и Петербургского училищ, в первой половине XIX века в России были отдельные спорадические попытки родителей или самих глухих, обучавшихся ранее грамоте, организовать частным образом обучение небольших групп детей. Однако они не оказывали сколько-нибудь значительного влияния на развитие сурдопедагогики.

**Развитие теории сурдопедагогики. В. И. Флери, Г. А. Гурцов.** После подавления восстания декабристов во всех учебных заведениях России началась выработка новых или переработка старых уставов. Целью их изменения было искоренение «своевольства» и укрепление реакционного режима.

Утвержденный в 1835 году новый устав Петербургского училища глухонемых также должен был направлять воспитание глухих детей в духе «православия и самодержавия». В соответствии с новым уставом учебный план отличался многопредметностью, ослаблением трудовой практической подготовки учащихся, обилием предметов, важных лишь для приобретения воспитанниками внешнего «светского» лоска.

Учебный план делился на низший и высший курсы. Хотя согласно уставу предметы обучения в училище для низшего и высшего курсов более или менее соответствовали единому учебному плану гимназий, переход с низшего курса на высший был затруднен. Разделение начиналось очень рано, особенно для тех, кто не мог продолжать образование на высшем курсе, кого не желали допускать к дальнейшему обучению.

Учащиеся, получившие образование в низшем курсе, приобретали элементарные знания и умение пользоваться письменной словесной речью в объеме программы уездных училищ. Учащиеся высшего курса, кроме предметов, изучавшихся на низшем курсе, изучали русский и французский языки, а отдельные из них даже и латинский язык. В учебный план высшего курса входили и общеобразовательные предметы. Кроме того, был введен курс «полезных познаний о разных случаях гражданской жизни, о естественной истории и о физике».

В учебный план включались и предметы, необходимые для профессиональной подготовки: черчение, чистописание, рисование и ремесла. Такие предметы, как «танцевание и гимнастика», были введены не столько для физического развития глухих, сколько для того, чтобы обучать их «манерам», свободе движений при общении с людьми «их состояния».

Для низшего и высшего курсов Уставом срок обучения определялся в 10 лет. Обязательный для всех учеников низший курс был рассчитан на 4 года, а высший — на 6 лет; высший курс предназначался для тех, «которые по происхождению и состоянию родителей не будут в необходимости пропитываться трудом своим».

В параграфе 13 Устава 1835 года Петербургского училища глухонемых содержалось важное указание на то, что в нем должно быть открыто особое

отделение для обучения «изустному языку полуглухих детей, а также и тех из совершенно глухих, которые окажутся способными к сей столь важной отрасли воспитания глухонемых». Однако специального отделения для «полуглухих» в то время организовано не было. В училище практиковалось обучение устной речи лишь отдельных учащихся.

Устав училища глухонемых предусматривал также и подготовку в нем сурдопедагогов из слышащих воспитанников воспитательного дома. Для решения этой задачи в училище были помещены пять мальчиков из Гатчинского сиротского института и четыре девочки. Мальчики учились в гимназии, девочки — в Николаевском сиротском институте, а жили в училище глухонемых. По окончании гимназии мальчики были направлены в университет. Однако надежды на то, что они станут сурдопедагогами, не оправдались. Подготавливавшиеся таким образом учителя в большинстве своем в училище глухонемых не оставались, а расходились по другим учебным заведениям. Училище по-прежнему продолжало испытывать недостаток в подготовленных учителях для глухих детей.

Дворцово-ведомственный характер уставных правил Петербургского училища глухонемых, обособленность его деятельности, высокая плата за обучение — все это не могло служить образцом и способствовать организации новых училищ для глухих. Устраивать училища для глухих на периферии по частной инициативе удавалось очень редко и потому, что для ведения этой работы не было подготовленных учителей.

Варшавское училище в 30-е годы было передано в ведение Министерства народного просвещения. Оно было единственным училищем для глухих, подведомственным Министерству народного просвещения.

В эти же годы все более остро ощущалась необходимость в издании теоретических, методических и учебных пособий по обучению и воспитанию глухих в училище и в семье.

Авторы первых теоретических и методических трудов по сурдопедагогике вышли из стен Петербургского училища глухонемых. Это были сурдопедагоги, много лет работавшие с глухими и руководившие всей учебно-воспитательной деятельностью в училище. Издание теоретических и методических трудов облегчалось в то время рядом обстоятельств. Во-первых, усиливался государственный контроль за частными учителями, которые должны были владеть методами обучения, основанными на общепринятых принципах. Во-вторых, учителя Петербургского училища глухонемых накопили достаточно большой опыт, позволявший им создать теоретические труды по сурдопедагогике, учебные и методические пособия по обучению и воспитанию глухих не только в училище, но и в семье.

**Первый крупный теоретик сурдопедагогике в России — В. И. Флери (1800—1856).** Виктор Иванович Флери, будучи высокообразованным юношей, владевшим французским, латинским и греческим языками, был принят на должность преподавателя гимназии, которая находилась в ведении Петербургского университета.



**В. И. Флери**  
(1800—1856)

В училище глухонемых В. И. Флери был приглашен в 1817 году Ж. Б. Жоффре, который из личных средств оплачивал его работу как преподавателя французского языка. В течение 13 лет В. И. Флери выполнял обязанности преподавателя и инспектора Петербургского училища. Он проявил себя способным, преданным делу, мыслящим педагогом. После смерти Ж. Б. Жоффре неоднократно вставал вопрос о назначении В. И. Флери директором училища. Но когда в 1835 году в Опекунский совет почетный опекун внес предложение о назначении В. И. Флери директором училища, ему в этом было отказано, так как В. И. Флери не имел классного чина. Только в 1837 году В. И. Флери был назначен на должность директора. Эту должность он исполнял до конца своей жизни.

Будучи инспектором и педагогом училища, В. И. Флери написал свой первый, отличавшийся необычайной зрелостью и глубиной труд «Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования самым свойственным их природе». Этот труд был издан в 1835 году. В 1847 году были опубликованы его «Правила нравственности».

В дальнейшем В. И. Флери написал еще ряд работ, в том числе книгу «О преподавании изустного слова глухонемым», которая вышла в свет уже после его смерти (1859).

Сурдопедагогические идеи В. И. Флери были самым органическим образом связаны с развитием общей педагогики и методики.

До 1838 года В. И. Флери наряду с работой в Петербургском училище вел занятия по обучению иностранным языкам в гимназии при университете. Это давало ему возможность практически увязывать теорию обучения глухих словесной речи с обучением иностранным языкам слышащих. Методы обучения слышащих детей иностранным языкам он творчески применял в обучении глухих устной речи.

Следуя заветам великих русских революционеров-демократов В. Г. Белинского и А. И. Герцена, В. И. Флери видел главную задачу воспитания глухих в формировании сознательной и полезной обществу личности.

В. И. Флери утверждал на практике глубокую веру великих русских мыслителей-гуманистов в возможность развития и совершенствования каждого человека путем воспитания. Он доказывал, что глухонмота не лишает человека его умственных способностей и не служит непреодолимым препятствием на пути его нравственного развития. Если же у тех или иных глухих имеются нравственные недостатки и умственное недоразвитие, то они являются следствием неправильного или недостаточного обучения и воспитания. Глухой, по его мнению, нуждается в особом «благоприятном стечении обстоятельств» для развития и в особых методах обучения и воспитания.

В. И. Флери писал, что с точки зрения нравственных склонностей глухонемой не хуже и не лучше других людей. Он носит в себе «одинаковые



зародыши страстей», владеет «одинаковыми стихиями усовершенствования».

Относительно возможностей умственного развития глухого В. И. Флери неоднократно высказывал материалистические суждения. Он считал глухих людьми, способными к развитию и совершенствованию. В. И. Флери писал о том, что семья и общество должны помочь глухому овладеть словесной речью. Не имеющий речи глухой должен овладеть ею в процессе специального обучения. Словесная речь приобщит глухого к сокровищам человеческой мысли и культуры. Кроме того, она даст ему возможность приобщиться к среде слышащих.

Обучение словесной речи В. И. Флери рассматривал как средство, метод и цель обучения, что касается жестов и мимики, то они, по его мнению, являются сугубо вспомогательными средствами, полезными на раннем этапе обучения и излишними на более поздних этапах.

Опираясь на данные физиологии речевого аппарата, В. И. Флери теоретически доказывал способность большинства глухих овладеть устной формой словесной речи. В то же время он предостерегал сурдопедагогов от увлечения механической тренировкой. Он добивался от учащихся сознательного отношения к обучению произношению и требовал, чтобы «дети имели верное понятие о том, что эти звуки выражают». Отсюда вытекали и основные принципы обучения глухих устной звуковой словесной речи. Оно строилось В. И. Флери на подражании артикуляции слышащего, подражании движениям его губ и сознательном употреблении учениками в разговоре приобретенных ими навыков устной речи.

В. И. Флери считал, что учителю глухих необходимы знания анатомии и физиологии органов речи. В основе его теории обучения глухих лежала идея раннего обучения глухого устной речи. По мнению В. И. Флери, упражнение органов речи глухого на соответствующем раннему возрасту звуковом материале является важным средством успешного овладения устной речью в целом и точного усвоения каждого отдельного звука. В. И. Флери вел обучение устной речи обособленно от обучения общеобразовательным предметам. Каждый звук он ставил отдельно в последовательности, которая не зависела от содержания изучаемого по другим предметам материала.

Упражнения в произнесении звуков, слогов и составлении слов из усвоенных звуков-букв он считал верным средством для закрепления в сознании ученика навыков употребления устной речи.

В. И. Флери глубоко верил в возможность и полезность обучения глухого устной словесной речи. По его мнению, даже самые неспособные из учащихся могут овладеть произношением отдельных слов и выражений, что оказывает им неоценимую помощь для понимания мимических действий. В данном случае В. И. Флери, очевидно, имел в виду, что приобретенный глухими учениками запас слов расширяет и содержание обычно очень бедного жестового общения глухих между собой. В обучении устной речи он видел также средство естественного физического развития грудной клетки глухого, предохраняющее его от заболевания туберкулезом.

Наряду с обучением глухих произношению В. И. Флери обучал их

навыкам чтения с губ. В процессе обучения эти навыки совершенствовались.

Характерно и отношение В. И. Флери к имеющимся у глухих остаткам слуха. Он обращал внимание педагогов на то, что большинство глухих детей имеют остатки слуха, которые необходимо развивать для того, чтобы побудить ученика говорить. Более того, В. И. Флери находил возможным не только использовать остатки слуха, но и в какой-то мере развивать их в процессе обучения устной речи. Он замечал, что ребенок с остатками слуха, попадая в коллектив глухих, терял его быстро, полностью и навсегда.

По настоянию В. И. Флери в устав Петербургского училища глухонемых было внесено положение об организации особого отделения для полуглухих — слабослышащих детей. Практическая организация такого отделения в то время не была осуществлена. Однако идея о необходимости дифференцированного подхода к обучению глухих и слабослышащих детей была правильной. Дальнейшее развитие сурдопедагогики показало жизнеспособность этой идеи. Изложенные в трудах В. И. Флери основные принципы обучения и воспитания глухих заключались в следующем:

Во-первых, В. И. Флери показал, что глухота, создающая огромные трудности на пути умственного развития глухого, не лишает его, однако, возможности совершенствоваться, т. е. достигнуть полноценного интеллектуального и нравственного развития.

Во-вторых, В. И. Флери доказал возможность и необходимость обучения глухих устной словесной речи. Ему принадлежала инициатива введения обучения устной речи как самостоятельного предмета в общий план обучения в училище, и прежде всего в план обучения «полуглухих» детей.

В-третьих, В. И. Флери обосновал необходимость сочетания различных форм речи в обучении глухих словесной речи и их дифференцированного использования в соответствии с особенностями глухоты и немоты ребенка.

В-четвертых, В. И. Флери обосновал идею раннего, т. е. до школьного, обучения глухих речи.

В-пятых, В. И. Флери доказал и практически осуществил дифференцированный подход к обучению глухонемых, позднооглохших, полуглухих (слабослышащих) детей.

Трудами В. И. Флери был внесен огромный вклад в развитие русской сурдопедагогики. Не только его современники, но и последующие поколения сурдопедагогов находили в них ценные мысли об умственном, физическом и нравственном воспитании глухого ребенка. В. И. Флери убедительно доказал, что глухой способен к развитию. Сурдопедагогические идеи В. И. Флери близки советскому учителю еще и потому, что они перекликались с прогрессивными общественными и общепедагогическими идеями передовых русских общественных деятелей XIX века.



Г. А. Гурцов  
(1778—1858).

**Г. А. Гурцов. (1778-1858).** Георгий Александрович Гурцов начал свою сурдопедагогическую деятельность в Петербургском училище глухих. Он был директором этого училища с 1822 года. В своей административной и педагогической деятельности Г.

А. Гурцов стремился проводить в жизнь идеи В. И. Флери. Г. А. Гурцов расходился с В. И. Флери только в одном, однако очень важном и принципиальном вопросе. Речь идет об использовании жестовой речи в процессе обучения и воспитания глухих. Гурцов считал жесты и мимику средством перевода в процессе обучения глухих. Он полагал, что, расширяя словарь жестов и мимики по аналогии со словесной речью, можно обеспечить глухим переход к использованию письменной словесной речи. Его взгляды по данному вопросу расходились и со взглядами передовых учителей стран Западной Европы, в частности со взглядами сурдопедагогов из школы в г. Вене. Взгляды Г. А. Гурцова были близки исторически изжившей себя методической системе Эпе — Сикара «мимический метод».

Педагогические и методические взгляды Г. А. Гурцова были изложены в изданном в 1838 году учебнике со следующим названием: «Энциклопедический курс методических и практических уроков, составленных из кратких назидательных фраз, приспособленных к мимическому языку, относящихся к человеку, житейским нуждам, познаниям и ко всем обязанностям его в обществе, для обоого пола глухонемых детей, воспитывающихся в Санкт-Петербургском императорском училище глухонемых в особенности и для говорящих детей вообще, начинающих учиться отечественному письменному языку».

Метод обучения Г. А. Гурцова состоял из следующих этапов: естественный язык жестов постепенно «ограмматизируется» посредством условных обозначений; язык жестов переводится на письменную словесную речь; письмо становится единственным дидактическим средством обучения по предметам низшего и высшего курсов.

По мнению Г. А. Гурцова, при обучении глухих таким методом задача состояла только в том, «чтобы составить верную положительную аналогию между звучным и мимическим языком», т. е. достичь адекватного перевода. Практически же такой метод оказывался чреватый многими противоречиями в тех случаях, когда требовалось переводить фразы. Адекватный перевод с жестового языка на словесный был недоступен глухим, поскольку они не владели знанием норм словесного языка. Они делали перевод с демонстрируемого учителем образца. В этой связи уместно отметить, что учитель владел тем и другим в равной степени, Г. А. Гурцов считал, что для правильного выбора метода обучения необходимо определить, до какой степени поврежден слух глухого ученика. Опыт В. И. Флери в России, а также результаты изучения остатков слуха европейскими учеными привели его к выводу о том, что глухих, слышащих слова и голос, по его выражению, глухих I и II разряда, можно легко научить говорить и читать наравне со слышащими.

Г. А. Гурцов стремился разграничить глухих и слабослышащих, определить своеобразие систем и методов обучения каждой из этих категорий детей на начальном этапе. Но в своих дидактических установках он давал лишь общую схему первоначального обучения глухих на основе жестового языка и его перевода на словесную речь.

Разрабатывая методические указания по обучению речи, Г. А. Гурцов в то же время проявлял интерес и к вопросам нравственного воспитания глухих детей. Адресуя свои рекомендации к самим ученикам и их родителям, он стремился внушить глухим послушание и покорность. В основе нравственных назиданий и правил, которые давал Г. А. Гурцов для глухих, лежала господствующая мораль современного ему общества.

Итак, сурдопедагогика в России XVIII — первой половины XIX века прошла длительный путь развития, который во многом определялся успехами естествознания, медицины и других смежных с педагогикой наук. Для формирования отечественной сурдопедагогической мысли имели очень важное значение идеи А. Н. Радищева, которые он выдвигал в философских и публицистических работах, а также при критическом рассмотрении методов обучения глухих, практиковавшихся в то время в странах Западной Европы.

Важным этапом истории сурдопедагогики были первые годы XIX века, когда в России создавалась новая система народного образования и организовывались первые училища для глухих детей. В результате в первой половине XIX века было создано несколько училищ для глухих: Петербургское, Варшавское, Рижское, Вильнюсское.

На основе расширявшегося практического опыта обучения и воспитания глухих детей и для удовлетворения нужд училищ для глухих и воспитания глухих в семьях в первой половине XIX века создаются теоретические, методические и учебные пособия. Авторами таких пособий были руководители Петербургского училища В. И. Флери и Г. А. Гурцов.

### Вопросы и задание

1. Какую роль в развитии сурдопедагогики играла Российская Академия наук и журнал «Экономический магазин»?
2. Каково было значение воспитательных домов для организации училища глухих в Петербурге?
3. Приведите высказывания А. Н. Радищева о глухих и глухонемых.
4. Где и когда в России были созданы первые училища для глухих?
5. На какой основе и для каких целей создавались первые труды по вопросам обучения и воспитания глухих?
6. В чем заключались основные теоретические положения работы В. И. Флери «Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования самым, свойственным их природе»?
7. Какие принципы обучения и воспитания излагаются в трудах В. И. Флери?
8. Какой методической системой пользовался при обучении глухих Г. А. Гурцов?
9. По каким основаниям определял методы обучения Г. А. Гурцов?

## Глава 11

### Сурдопедагогика в России в период капитализма (вторая половина XIX века)

Падение крепостного права знаменовало начало нового периода в истории России — периода капитализма. Капитализм быстро утверждался в общенациональном масштабе. В то же время во всех областях экономической и общественной жизни сохранились сильные пережитки крепостничества.

В 60-е годы на арену общественной жизни выступают разночинцы — выходцы из разных сословий: мещан, купечества, духовенства, крестьян. Подавляющее большинство разночинцев являлись деятелями демократического лагеря. Это было время демократического подъема и расцвета всей русской культуры и науки.

В 60-е годы XIX века происходил перелом в экономической и политической жизни страны. В этот период определились две исторические силы в борьбе за новую Россию. «Либералы 1860-х годов и Чернышевский суть представители двух исторических тенденций, двух исторических сил, которые... определяют исход борьбы за новую Россию», — писал В. И. Ленин в работе «Крестьянская реформа».

Мощным стимулом к развитию всей педагогической мысли, дидактики и методики являлось общественно-педагогическое движение, поставившее на обсуждение вопросы школы и народного образования. Беспощадной критике подверглись принципы сословности и система крепостнического воспитания, догматизм, муштра и схоластика, громко звучали требования организовать общедоступные школы, в которых могли бы обучаться все дети независимо от сословной принадлежности. Прогрессивная педагогика выдвигала в качестве важнейшего принцип уважения к личности ребенка, считала главной целью школы всестороннее развитие его способностей. Эти идеи и принципы развивались в работах Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, И. Н. Ульянова, целой плеяды талантливых педагогов — последователей К. Д. Ушинского и революционеров-демократов.

14 июля 1864 года было утверждено «Положение о начальных народных училищах», 19 ноября 1864 года был утвержден Устав гимназий и прогимназий, по которому народные училища, в том числе и воскресные школы, могли открываться различными ведомствами и даже частными лицами. Предоставление права открытия школ различным ведомствам и частным лицам закрепляло существовавшую практику организации народных школ. По Уставу народные школы передавались в ведение сельских обществ, а затем в ведение земств и городских самоуправлений. В проектах школьных уставов уделялось много внимания методам обучения. Телесные наказания детей отменялись. Обучение объявлялось бессловным, т. е. в школу допускались все дети без различия звания и вероисповедания их родителей. Они только должны были платить за обучение.

В реформе народного образования 1864 года проявлялись робкие попытки установить общественный контроль за школьным обучением (уездные и губернские училищные советы), привлечь к работе женщин-учительниц и т. д. Была создана комиссия по установлению единых требований к народным школам, находящимся в ведении разных ведомств. «Положение о начальных народных училищах» разрешало в зависимости от местных условий отдельным училищам иметь свои особенности как в организации учебного процесса, так и в содержании школьных программ.

Школьные реформы и педагогические идеи 60-х годов не могли не отразиться на сурдопедагогической теории и практике. Правда, оставление училищ в Ведомстве императрицы Марии до известной степени сдерживало развитие сурдопедагогической теории и практики тем, что эти училища обособлялись от организационной структуры Министерства народного просвещения и не получали сколько-нибудь надежной материальной поддержки. Это обстоятельство усугублялось и тем, что руководители Мариинского ведомства в качестве образца для русских училищ представляли сурдопедагогическую теорию и практику западноевропейских стран, поощряя механическое перенесение в русские училища «мимического», «письменного» и т. д. методов. Однако в конечном счете эти обстоятельства не могли задержать прогрессирующего развития отечественной сурдопедагогики. Русские сурдопедагоги, критически осваивая опыт обучения глухих детей в западноевропейских странах, разрабатывали оригинальные методы и систему обучения и воспитания детей с недостатками слуха.

Происходившие во второй половине XIX века в системе народного образования изменения самым непосредственным образом влияли на организацию обучения и воспитания глухих детей. В сурдопедагогических училищах были приняты новые уставы и проведены некоторые организационно-методические изменения.

Новым Петербургского училища Уставом 1865 года предусматривалось сближение содержания обучения и воспитания глухих детей с содержанием обучения и воспитания в народных училищах. Уставом Петербургского училища 1865 года закреплялось многое из сложившегося к тому времени в практике обучения и воспитания глухих: штат учителей и воспитателей, время пребывания ученика в училище и др. Сохранялась частно-филантропическая основа существования училища. Училище по-прежнему оставалось в ведении Мариинского ведомства под покровительством царской фамилии; по воспитательной части оно подчинялось Главному совету женских учебных заведений, а по хозяйственной — Опекунскому совету.

Вместе с тем Устав 1865 года вносил и нечто новое в деятельность училища. В связи с общей школьной реформой Мариинское ведомство шло на некоторые уступки, поскольку они освобождали его от части забот по организации обучения и воспитания глухих. Новая цель училища состояла в том, «чтобы принимаемых в оное развить умственно и нравственно и, независимо от сообщения им необходимых общеобразовательных сведений,

обучить таким техническим занятиям, с помощью коих они могли бы вести самостоятельную жизнь, содержа себя своими трудами, и не становились бы в тягость обществу»<sup>14</sup>. Для детей, обучающихся в классах для менее способных и не имеющих средств оплачивать обучение, был установлен сокращенный курс со следующими предметами: закон божий, русский язык, арифметика, краткие сведения о предметах, «употребляемых в жизни», и гимнастика с танцами.

Полный курс училища проходили только те способные учащиеся, родители которых могли оплатить их обучение.

Способным и одновременно состоятельным ученикам, кроме этих предметов, преподавались следующие: история, география, общие сведения из естествознания об основных явлениях природы и физиологии, правила быденной жизни, гражданское устройство общества, общие законы и права, предметы, связанные с профессиональным обучением, чистописание, черчение, рисование, ремесла и рукоделия.

По содержанию обучения и правам училище по Уставу 1865 года приравнялось к типу уездных городских училищ. Этим было положено начало цензового образования глухих по аналогии с образовательным цензом слышащих. Однако независимо от этого одним из основных предметов обучения становилась профессионально-ремесленная подготовка глухих.

По новому Уставу обучение ремеслам стало обязательным для всех обучающихся. Учащийся должен был усвоить трудовые профессиональные навыки в области того или другого ремесла. При этом он должен был овладеть ими на уровне мастера или, по крайней мере, подмастерья.

Обсуждение в училище текущих вопросов, касающихся обучения и воспитания глухих детей, по новому Уставу проводилось на педагогических конференциях. Однако решения педагогических конференций приобретали силу только после утверждения их почетным опекуном. Организация и проведение педагогических конференций значительно улучшили педагогическую и методическую стороны жизни училища. Повышалась ответственность директора училища. Доказательством успешного выполнения возлагаемых на него обязанностей считалось «только вполне успешное воспитание глухонемых, удовлетворяющее безусловно цели, указанной училищу».

Уставом 1865 года закреплялось право училища принимать приходящих учащихся. Тем самым училище в известной мере перестало быть закрытым учебным заведением. Доступность платы за обучение приходящих детей привлекала в него учащихся из средних, менее состоятельных сословий Петербурга. Прием приходящих глухих детей не только расширял контингент учащихся, но и способствовал превращению училища в общеобразовательное учебное заведение.

Этим же Уставом намечалась и система подготовки учителей для училища. Учителей глухих предлагалось готовить из числа лучших питомцев сиротского воспитательного дома, которые могли бы получать общеобразовательную подготовку в ближайших гимназиях. Педагогическую

и методическую подготовку они получали непосредственно в училище для глухих как помощники учителя. Такая система подготовки учителей-сурдопедагогов была значительно проще, чем созданная в 40-е годы.

Прогрессивные перемены в организационной, педагогической и методической деятельности Петербургского училища, изменения в содержании его учебно-воспитательной работы происходили под определяющим влиянием общественного движения 60-х годов. Под его влиянием перемены происходили не только в Петербургском, но и в других училищах глухих. Так, если Варшавское училище прежде носило больше характер богадельни для слепых и глухих детей, то начиная с 1866 года оно превратилось в воспитательное и общеобразовательное заведение, единственное училище для глухих и слепых в системе Министерства народного просвещения.

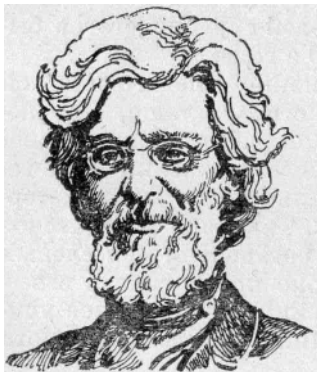
В Варшавском училище того периода преподавание учебных и профессиональных предметов, в том числе и обучение устной речи, было расширено. Увеличивались отпускаемые казной средства на содержание училища. Однако это не означало, что статья дохода от общественной и частной благотворительности исключалась из бюджета Варшавского училища. Она продолжала существовать и дополняла скудный государственный бюджет.

В 50—80-е годы XIX века происходило расширение сети училищ для глухих в России. Организаторами этих училищ были получившие образование глухие и родители глухих детей. Одним из таких энтузиастов был организатор и основатель Московского училища для глухих — глухой художник И. К. Арнольд.

**Иван Карлович Арнольд (1805—1891)** окончил Дрезденскую академию художеств. Еще в годы учения он мечтал о создании в России училища для глухих. Первый свой опыт успешного обучения глухого И. К. Арнольд провел в частном порядке. После этого он предпринял организацию небольшого частного училища в Петербурге. Однако очень скоро И. К. Арнольд убедился в том, что созданное им училище не сможет существовать сколько-нибудь продолжительное время. Личных средств для этой цели у него не было, а поступление средств от благотворительности носило случайный характер. И. К. Арнольд обратился к В. И. Флери (директору Петербургского училища) с предложением присоединить созданное им училище к Петербургскому училищу как подготовительное для глухих детей от 2 до 10 лет. Но несмотря на то что предложение И. К. Арнольда было поддержано В. И. Флери, оно не было принято бюрократическим Опекунским советом. В 1860 году И. К. Арнольд предпринял попытку организовать училище для глухонемых, но уже не в Петербурге, а в Москве, воспользовавшись при этом связями своего отца, директора Коммерческой академии. Право открыть училище ему было вскоре предоставлено, но средств на его содержание ассигновано не было. И. К. Арнольд обратился за помощью к частной и общественной благотворительности Москвы. Он настойчиво добивался средств от городских властей, планируя прием в



училище детей бедных родителей. Но власти не спешили с решением этого вопроса. По их разрешению в 1863 году было организовано лишь «Попечительное об училище общество», на которое возлагались обязанности привлекать благотворителей к обучению глухих детей и следить за порядком в училище. На это общество возлагалось также право распоряжаться



И. К. Арнольд (1805—1891)

поступившими в бюджет училища средствами: назначать плату за обучение поступающих в училище, освобождать от нее, распределять стипендии для бедных учащихся.

В училище продолжали обучаться преимущественно дети состоятельных родителей. Что касается учащихся бедных родителей, то их в училище были единицы. Эти дети обучались на стипендии отдельных благотворителей. Только в 1900 году, после 40 лет его существования, Московское училище глухонемых было принято в ведение Городской думы. Училище приобретало более надежную материальную базу. Но практика привлечения средств от благотворительности сохранялась вплоть до Великой Октябрьской социалистической революции.

В числе благотворителей Московского училища глухонемых был П. М. Третьяков, который еще при жизни И. К. Арнольда построил здание училища и подсобные к нему помещения. Он приложил также много усилий для того, чтобы городская дума включила училище в число подведомственных ей учебных заведений. После смерти И. К. Арнольда (1891) и П. М. Третьякова (1898) училище в их честь получило наименование «Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых». Московское училище стало тем центром, где учителя могли знакомиться с организацией и методами обучения глухих. Роль училища как опытно-показательного особенно возросла с приходом в училище (1900) Ф. А. Рау.

К 80-м годам XIX века в России было только три крупных училища: в Петербурге, Москве и Варшаве. Хотя каждое из них со временем расширялось, они не могли удовлетворить всех нуждающихся в обучении глухих детей. Организация новых училищ для глухих продолжала оставаться делом частной инициативы и благотворительности.

В конце 80-х и начале 90-х годов XIX века возникло несколько училищ на периферии: в Казани, в Вязниках, в селе Максимовичи и др. К концу XIX века в России насчитывалось 23 училища с 885 учащимися. Руководители этих учреждений, за редким исключением, находились в постоянном страхе за материальную основу училищ. Они прилагали много усилий для того, чтобы сохранять их существование.

**Развитие методики обучения и воспитания глухих детей.** В 60—80-е годы отмечено сближение теории и практики обучения и воспитания глухих детей с теорией и практикой обучения слышащих детей на основе передовых педагогических взглядов того времени. Это было главной тенденцией в развитии сурдопедагогики.

Появление новых училищ (Московского, Казанского и др.), расширение учебно-воспитательной деятельности в ранее существовавших училищах было связано с критическим осмыслением сурдопедагогического опыта и его теоретическим обоснованием. Во второй половине XIX века сурдопедагогика более четко сформулировала цели и задачи воспитания и обучения глухих детей. Вместе с тем уточнялось содержание обучения. В это время создавались новые программы. Наиболее полной и педагогически обоснованной была программа обучения глухих русскому языку, которая разрабатывалась под влиянием идей К. Д. Ушинского. В ней подчеркивалась основополагающая роль усвоения родного языка.

Сурдопедагоги-новаторы в это время выдвигали на первое место вопросы методики обучения глухих устной речи, чтению с губ, грамоте.

Сурдопедагоги проявляли большой интерес к трудам К. Д. Ушинского, в которых излагались вопросы развития внимания, памяти, мышления учащихся. Однако у них не было единого взгляда на то, каким должен быть период первоначального и общеобразовательного обучения.

Коллективные обсуждения педагогических вопросов в училищах и на конференциях способствовали более основательной разработке вопросов организации учебно-воспитательной работы с глухими детьми. Однако новое пробивало себе дорогу в борьбе со старой системой обучения.

В Петербургском училище глухих прогрессивно настроенные учителя стремились начинать первоначальное обучение глухих с обучения русскому языку. Это новое направление в сурдопедагогике обосновывалось тем, что глухой такой же ребенок, как все дети, только лишен слуха. При этом отмечалось, что потерявший слух ребенок теряет связи с окружающими, становится обособленным от коллектива слышащих, приобретает «свой» язык жестов и мимики.

Приобщение глухого к слышащим посредством обучения устной речи в соединении с обучением письму, элементарному чтению и арифметике требовало пересмотра всей системы обучения и приближения ее содержания к программам народных школ. В дальнейшем на базе языкового материала осуществлялось изучение предметов (географии, истории и др.) по учебному плану уездных училищ. Представители этого направления в сурдопедагогике Я. Т. Спешнев, И. Я. Селезнев, А. Ф. Остроградский, Н. М. Лаговский и др. не считали глухих детей отсталыми. По их мнению, это запущенные дети. Такая запущенность обусловлена их изолированностью от слышащих людей вследствие глухоты.

Одним из важнейших средств преодоления этой запущенности является усвоение русского языка. Обучение русскому языку было разделено на три ступени.

На первой ступени обучения дети (в возрасте от 9 до 12 лет) путем наглядного обучения приучались осмысливать то, что они наблюдали. Окружающие предметы, явления, признаки, действия обозначались письменными словами. Таким же путем дети усваивали и отвлеченные понятия. Одновременно, вне зависимости от уроков наглядного обучения,

учитель «вызывал» звуки для устной речи и приучал ученика к беглому чтению с губ. Письменная же речь служила основным средством для развития познавательных возможностей глухого ребенка.

На второй ступени дети (в возрасте от 12 до 15 лет) усваивали основные правила грамматики и учились применять их на практике. Много времени в эти годы уделялось упражнениям в разговорной речи на основе приобретенных на первой ступени знаний и умений.

На третьей ступени дети (в возрасте от 15 до 18 лет) должны были переходить к чтению литературных отрывков. Вместе с тем они должны были овладеть умением излагать свои мысли в устной и письменной форме в связи с изучением истории, географии, арифметики, геометрии и т. д.

Содержание обучения по русскому языку совпадало с программами уездных училищ. Однако это содержание усваивалось за более длительное время.

Средствами обучения продолжали оставаться жестовая речь, дактилология и письменная речь. Наряду с этими уже освоенными средствами обучения начала применяться и устная звуковая речь. Письменная же речь заняла место вспомогательного средства при обучении и использовании устной речи. Отношение к дактильной речи также изменилось. Употребление ее в сравнении с устной звуковой речью рассматривалось теперь как средство, требующее специального навыка в ее использовании.

Это новое направление в сурдопедагогике к началу XX века окончательно определилось как система «чистый устный метод». Вместе с тем при обучении русскому языку и другим общеобразовательным предметам продолжала использоваться система «мимический метод». Последняя особенно широко применялась в Варшавском и Московском училищах, а также в тех училищах, где учителями были глухие люди.

В Варшавском училище в то время обучались слепые и глухие. Объединение тех и других в одном учебном заведении обуславливалось тяжелым материальным положением училищ, а также и непониманием необходимости осуществлять в процессе обучения дифференцированный подход к детям с разными аномалиями. Словесная речь рассматривалась в Варшавском училище как средство, необходимое для дальнейшей практической жизни. Что касается умственного развития в процессе обучения, то оно продолжало осуществляться на основе использования жестовой речи. В Варшавском училище глухой все еще считался «увечным», инвалидом, способным к усвоению словесной речи только с помощью жестов и мимики. Руководителей Варшавского училища вполне удовлетворяло обучение глухих ремеслам и навыкам устной речи, необходимым для элементарного общения. Воспитание и обучение глухих здесь продолжало носить практический характер, ограниченный задачами элементарной подготовки к жизни. Известным своеобразием отличалось в этот период недавно открытое Московское училище глухих. Руководитель училища И. К. Арнольд и приглашенные им учителя были

глухие. Из этого, собственно, и вытекало своеобразие педагогического и методического направления училища. В училище до конца XIX века исходными средствами обучения и общего развития глухих были жесты, мимика и дактилология. Учебным планом Московского училища предусматривалось также и обучение глухих устной звуковой речи, русскому и немецкому языкам. Во время обучения русскому языку большое внимание уделялось чтению.

В учебном плане Московского училища были представлены и общеобразовательные предметы: арифметика, география, история России, естественная история, рисование, черчение, чистописание. Мальчики овладевали ремеслами, а девочки занимались рукоделием.

Московское училище шло по пути преодоления системы обучения и общения посредством жестовой речи. Вместо нее все большее значение приобретали дактилология и письменная форма речи.

В 80-х годах XIX века директор Московского училища Д. К. Органов в методику первоначального обучения ввел более определенную систему, основанную на письменной речи и дактилологии, при этом исключалось употребление искусственной жестовой речи. В эти же годы в училище были предприняты попытки обучения глухих устной речи по звуковому методу.

В этот период в сурдопедагогике шла борьба за то, чтобы методы обучения глухих в училищах все более приближались к тем, которые практиковались в народной школе. В то же время все более отчетливо проявлялось стремление внедрить в практику обучения глухих детей родной язык в форме устной и письменной словесной речи. Выразителями этого прогрессивного направления в сурдопедагогике были русские сурдопедагоги Я. Т. Спешнев и И. Я. Селезнев.

**Я. Т. Спешнев (1820—1865).** Яков Тимофеевич Спешнев родился в обедневшей дворянской семье. По окончании Царскосельского лицея поступил на службу в Министерство финансов. Однако вскоре он оставил чиновничью службу и поступил в Александровский императорский лицей на должность воспитателя, а затем стал и репетитором в младшем отделении лицея. В списках преподавателей лицея Я. Т. Спешнев числился членом кафедры русской словесности. После смерти В. И. Флери Я. Т. Спешневу было предложено занять должность директора Петербургского училища для глухих.

Я. Т. Спешнев к тому времени был достаточно образованным и опытным педагогом, чтобы не видеть отрицательных сторон замкнутой жизни училища для глухих. Но задуманные им изменения в организации педагогического процесса требовали от него более широкого и близкого знакомства с существовавшими в то время училищами для глухих в главнейших странах Западной Европы. В 1856 году с разрешения Министерства народного просвещения и Опекунского совета Я. Т. Спешнев побывал в заграничной командировке. Там он изучал постановку работы в училищах для глухих. После возвращения из командировки он стал воплощать свои идеи на практике. Я. Т. Спешнев занялся совершенствованием

организации и методов обучения глухих в Петербургском училище. Одновременно он вел подготовку к изданию оставшейся после В. И. Флери рукописи «О постановке изустного слова глухонемых»; эта работа была им опубликована в 1859 году. Опираясь на прогрессивные принципы общей педагогики и общеметодический опыт обучения русскому языку, Я. Т. Спешнев начал перестройку училища глухих. Проводившиеся Я. Т. Спешневым реформы были направлены в основном на преодоление изолированности учащихся от окружающих слышащих и на овладение ими русским языком. Усвоение родного языка он признавал важнейшим делом в обучении и развитии учащихся.

Я. Т. Спешнев разделил училище на два отделения. В первое отделение принимались дети, пользующиеся в общении словесной устной речью. Надо полагать, что это были позднооглохшие и слабослышащие дети. Во второе отделение принимались дети, которые общались между собой с помощью жестовой речи. На ее основе их надо было обучать письменной речи.

Опекунский совет разрешил Я. Т. Спешневу провести такую реформу. В то же время этот совет препятствовал ее успешному осуществлению. Как только Я. Т. Спешнев в 1864 году отправился во вторую заграничную командировку, было ликвидировано дифференцированное обучение и была восстановлена прежняя практика обучения. В этой практике эклектически сочеталось обучение устной, письменной, дактильной и жестовой формам речи.

Борьба за реформы в Петербургском училище убедила Я. Т. Спешнева в необходимости произвести коренные принципиальные изменения в его организации. Вместе с тем у него возросло стремление добиться того, чтобы училище из благотворительного Мариинского ведомства было передано в ведение Министерства народного просвещения.

Во время второй командировки за границу по заданию Министерства просвещения Я. Т. Спешнев занимался изучением организации обучения глухих детей в народных школах по системе А. Вланше. По возвращении из-за границы он популяризировал идею А. Бланше о совместном обучении в народных школах глухих и слышащих детей. Я. Т. Спешнев перевел на русский язык книгу А. Бланше «Руководство для наставника об обучении глухонемых в народных школах». Кроме того, в 1865 году им был составлен научный отчет: «Бланше — главный врач Парижского института и его система обучения глухонемых со слышащими-говорящими в народной школе».

Критика Я. Т. Спешневым существовавшей в то время в России организации училищ для глухих была принципиальным подтверждением новой, прогрессивной установки на совместное обучение глухих со слышащими. Он считал, что, обучаясь в народной школе, глухие окажутся перед необходимостью совершенствовать свои способности в чтении с губ и умении говорить устной звуковой речью. При этом он хорошо понимал, что осуществить идею совместного обучения глухих со слышащими в условиях господствовавшей в России системы народного просвещения почти не-

возможно.

Я. Т. Спешнев внес большой вклад в развитие русской сурдопедагогики. В своей деятельности в Петербургском училище он отражал стремления прогрессивных педагогов 60-х годов. Ему Принадлежал первый опыт критического рассмотрения западноевропейских училищ для глухих, и в частности сурдопедагогической системы А. Бланше. При участии Я. Т. Спешнева вместо устаревшего Устава 1835 года был подготовлен Устав Петербургского училища 1865 года, позволявший расширить прием входящих учащихся и уточнить задачи училища.

Первым среди сурдопедагогов Я. Т. Спешнев выступил против установившихся традиций организации закрытых учебных заведений для глухих и настойчиво боролся за приобщение глухих к слышащим, за их обучение посредством словесной устной и письменной речи. Он вводил в обучение глухих детей устную речь и наглядные средства, широко используя для этого картины, экскурсии. Им впервые была осуществлена идея обучения глухих детей с остатками слуха игре на фортепиано. (Достижения учащихся в овладении музыкой превзошли все ожидания окружающих и производили на них сильное впечатление.)

Я. Т. Спешневу принадлежит первая попытка поставить в особые условия неуспевающих глухих учащихся (удлиненный срок обучения, более углубленная профессиональная подготовка). По решению педагогической конференции такие учащиеся оставались в училище «по молодости и неудовлетворительному развитию», для «усовершенствования в науках». В дальнейшем при училище был создан приют для умственно отсталых глухих детей.

Необходимо, однако, отметить, что увлечение Я. Т. Спешнева системой А. Бланше, длительные заграничные командировки прерывали его плодотворную практическую деятельность, затрудняя процесс перестройки и закрепления новых организационно-педагогических начал в жизни и деятельности училища. Вследствие этого Я. Т. Спешнев не смог уделить должного внимания конкретным вопросам учебно-воспитательной работы, закрепить попытку развития у глухих слуховых восприятий, уточнить дифференциацию состава учащихся по используемым ими средствам общения, т. е. решить до конца те сурдопедагогические проблемы, которые им же были поставлены.

**Селезнев Иван Яковлевич.** И. Я. Селезнев за короткий срок своей педагогической деятельности в Петербургском училище глухонемых (1859—1869) успел внести большой и ценный вклад в развитие сурдопедагогики. Он пришел в Петербургское училище глухонемых, так же как и Я. Т. Спешнев, из Александровского лицея, где был членом кафедры русской словесности. И. Я. Селезнев был приглашен в Петербургское училище на должность инспектора по учебной части. Разделяя идеи Я. Т. Спешнева о необходимости преобразований в училище, он энергично вводил обучение глухих детей словесному языку. Знание языков и методический опыт обучения русскому языку слышащих детей помогли ему быстро понять сущность обучения

глухих детей и определить его принципы и методы.

Позднее, будучи назначен на должность директора училища, И. Я. Селезнев занимался не столько административной, сколько учебно-методической деятельностью. Бели Я. Т. Спешнев в истории Петербургского училища оставил след как педагог-организатор и неутомимый искатель новых прогрессивных путей в обучении глухих, то И. Я. Селезнев вошел в историю сурдопедагогики как основатель методики первоначального обучения глухих русскому языку, как автор ряда учебников, программ и методических пособий.

В 1859 году И. Я. Селезнев издал книгу «Пособие при уроках отечественного языка», которая являлась незаменимым пособием для учителей глухих. В последующие годы он много работал над проблемами методики первоначального обучения глухих устной словесной речи. В результате им была написана новая книга — «Вызывание у глухонемых произношения и чтения по губам или положение голосовых органов при произношении» (1868), Это была для своего времени книга новая в сравнении с изданной в 1859 году работой В. И. Флери, поскольку ее автор использовал новейшие достижения физиологии речи и слуха. В эти годы И. Я. Селезнев издал ряд учебников по русскому языку для училищ глухих. Среди них: «Словарь из области понятий обыденной жизни» (1867), «Руководство к практическому упражнению в языке по вопросам» (1866), «Надписи к картинкам первого курса. Приготовительное чтение и хрестоматия» (1868), «Практическое изложение грамматики в 5 отделениях, сообразно 5 годам курса оной в училище» (1868).

Вопросы обучения и воспитания глухих И. Я. Селезнев связывал с достижениями общей прогрессивной русской педагогики 60-х годов. В каждой из своих работ он подчеркивал единство принципов и методов обучения глухих и слышащих, отмечая при этом необходимость разработки своеобразной техники обучения глухих.

Определяя педагогические пути обучения и воспитания глухих, И. Я. Селезнев отмечал, что развитие глухонемых совершается по общим для всех людей логическим законам, но имеет особенность в некоторых «иных приемах в приступе обуславливаемых физически». Эти «иные приемы в приступе» И. Я. Селезнев видел в периоде первоначального обучения русскому языку — в вызывании звуков и развитии умения читать с губ по заученному положению органов речи, а также и в использовании «языка природы» — мимики. После этого, считал И. Я. Селезнев, наступает период, когда каждый опытный педагог может продолжать обучение подготовленного таким образом глухого ребенка.

И. Я. Селезнев разделил обучение глухонемых на три ступени в соответствии с установленной им методикой развития словесной речи и ее использования в процессе обучения общеобразовательным предметам:

1-я ступень — подготовка детей посредством наглядности к пониманию словесной речи и употреблению ее в повседневной жизни;

2-я ступень — знакомство со счислением, изучение основ грамматики и

упражнения в разговорной речи;

3-я ступень — переход к чтению книг и знакомству с литературным языком.

Усвоение русского языка было поставлено И. Я. Селезевым на уровень первостепенной задачи в образовании глухих и подготовке их к жизни. Период первоначального обучения глухих складывался у него из двух основных разделов: 1) обучение грамоте; 2) обучение произношению и чтению с губ. При этом обучение произношению шло независимо от обучения письменной речи, грамоте и чтению.

Обучение грамоте по методике И. Я. Селезнева начиналось с изучения букв по аналогии с ручной азбукой. Только после того как буквы, составляющие написанное слово, выучивались как звуки на уроках произношения, это слово произносилось. Обучение грамоте шло независимо от отработки отдельных звуков. Его метод обучения грамоте можно было назвать буквенно-аналитическим.

И. Я. Селезнев рассматривал обучение произношению глухого ученика как удовлетворение потребности ребенка в устной речи. В отличие от существовавших в то время взглядов на обучение произношению как на искусственный процесс он рассматривал его как естественное явление, а не насилие над природой.

И. Я. Селезнев придавал огромное значение формированию у глухого ребенка потребности произносить звуки и употреблять их в речи. В процессе обучения устной речи он учитывал характер глухоты (приобретенная или врожденная, наступившая в раннем детстве или поздняя глухота), общий уровень развития ребенка, способность к подражанию, состояние голосовых и дыхательных органов, слуха и зрения.

И. Я. Селезнев широко пропагандировал необходимость обучения глухих устной речи. Он считал, что если глухой ребенок не говорит, то это объясняется не его особенностями, а отсутствием у учителя специальных знаний, умений и достаточного терпения.

И. Я. Селезнев впервые выделил чтение с губ в самостоятельный раздел программы обучения русскому языку. В Петербургском училище уже на первой ступени обучения были введены обязательные занятия по чтению с губ, на которые ежедневно отводилось полчаса. Однако специальных методов ведения этих занятий им еще не было разработано. Обучение чтению с губ шло параллельно с обучением произношению по аналитическому методу : вызывался звук, он же и считывался с губ; выучивалось произнесение слова, оно же и считывалось с губ и т. д. Для развития у глухого ребенка речевого мышления широко использовалась система вопросов, которые служили при этом воспитанию навыка общения с окружающими с помощью словесной речи.

В отличие от В. И. Флери и Г. А. Гурцова И. Я. Селезнев не проводил такой предопределяющей дифференциации учащихся по степени глухоты. Важнейший, определяющий успехи ученика фактор он видел в его интеллектуальных возможностях и умении наставника использовать их в



процессе обучения и воспитания глухого ребенка.

В своих сурдопедагогических трудах и практической деятельности по обучению русскому языку глухих И. Я. Селезнев попытался раскрыть природу жестовой речи и определить ее место в системе обучения русскому языку. Анализируя ее природу как средства общения глухих между собой, он пришел к заключению, что для глухого язык этот ближе всякого другого, но в то же время он ограничен по своему содержанию и возможностям выражения мысли.

Для того чтобы показать ограниченные возможности «языка жестов», И. Я. Селезнев путем его сравнения по внешним признакам с языком слов показал существующее между ними сходство и различие. Но при этом он допускал противоречивые суждения, приравнивая «язык жестов» на основе его сходства по коммуникативной функции к словесному языку различных народов. Язык жестов он рассматривал как самый примитивный язык. Но в то же время он делал вывод о том, что «язык жестов» имеет коренные отличия от языка слов, поскольку:

1) звуковой язык имеет определенное количество звуков и слов, а в языке жестов нет ни того, ни другого;

2) глухой ребенок создает жест для каждого восприятия и представления на основе зрения, обоняния, вкуса и осязания. Словесный же язык имеет грамматику как форму и средство выражения мысли. Поэтому даже условное обозначение грамматических категорий в языке жестов по аналогии со словесным не создает языковой базы для мышления посредством слов.

И. Я. Селезнев указал на эти основные различия между «языком жестов» и языком слов, хотя и не дал подробного научного обоснования этих различий. Однако признание «языка жестов» только в качестве вспомогательного средства в практике обучения глухих в то время являлось новым словом в сурдопедагогике.

Как и многие его современники, И. Я. Селезнев наряду с вопросами обучения глухих русскому языку и общеобразовательным предметам занимался также проблемами их трудового и профессионального обучения. Он прилагал много усилий к созданию при Петербургском училище таких мастерских, которые носили бы учебный характер и вместе с тем готовили учащихся к жизни.

Благодаря его усилиям на оборудование мастерских ассигновывались дополнительные средства. В 1864 году при училище было организовано восемь мастерских: сапожная, механическая, токарная, слесарная, переплетная, портняжная, столярная и типография.

К занятиям в мастерских И. Я. Селезнев предъявлял те же педагогические требования, что и к общеобразовательному обучению. Основные из них состояли в том, чтобы занятия по труду были «развивающими и способствовали нравственному воспитанию учащихся».

Обучение труду в мастерских длилось 3—4 года. Каждый учащийся должен был пройти определенную программу, а не ограничиваться только изготовлением некоторых поделок для училища или выполнением отдельных

заказов. Окончивший Петербургское училище воспитанник получал звание мастера или подмастерья.

Опираясь на труды К. Д. Ушинского, И. М. Сеченова и представителей специальной русской и зарубежной педагогики, И. Я. Селезнев заложил основы методов первоначального обучения глухих устной речи. Он выделил в качестве первой ступени обучения период первоначального обучения глухих родному языку, определил его содержание и методы. Родной язык стал в училище для глухих не только предметом обучения, но и средством образования и общения с окружающими.

Однако И. Я. Селезнев не смог полностью преодолеть господствовавшие традиции в использовании «языка жестов». Проблема использования вспомогательных средств (дактилологии, дактилографии) в процессе обучения русскому языку оставалась нерешенной и постоянно вызывала споры среди теоретиков и практиков. В последующий период в Петербургском училище были попытки вернуться к принципам обучения и воспитания на основе жестов и мимики. Однако в этот период обучение устной речи приобретало значение дидактического принципа и цели обучения глухих.

В Варшавском и Московском училищах также шла борьба за приобщение глухих к трудовой деятельности в обществе слышащих и их обучение посредством устной и письменной словесной речи.

Для обоснования педагогического принципа обучения глухих устной словесной речи в конце XIX века многое было сделано представителями общей педагогики, которые участвовали в работе Петербургского училища глухих: В. Д. Сиповским, Л. Н. Модзалевским, А. Ф. Остроградским. В этой связи особенно примечательной была сурдопедагогическая деятельность А. Ф. Остроградского.

**Александр Федорович Остроградский (1853—1907)** завершил начавшиеся во второй половине XIX века преобразования в организационно-методической системе обучения глухих в России. Начав педагогическую деятельность в Александровском кадетском корпусе, известном в то время высоким качеством подготовки учащихся, А. Ф. Остроградский в 1885 году перешел в Петербургское училище глухих. Директором училища в то время был В. Д. Сиповский (1844—1895), который в лице А. Ф. Остроградского видел инициативного и талантливого педагога и хотел иметь его своим помощником в руководстве учебной частью училища.



А. Ф. Остроградский очень скоро понял все значение обучения глухих русскому языку, в частности устной речи. Но так как он не имел специальной подготовки для занятий с глухими, то по существовавшей в то время традиции он был направлен за границу для широкого ознакомления с обучением глухих по звуковому методу. По возвращении из-за границы в 1887 году А. Ф. Остроградский приступил к перестройке организационно-методической работы в училище и обучению учителей методике постановки звуков.

По настоянию В. Д. Сиповского А. Ф. Остроградский написал для учителей методику обучения устной речи «Руководство к первоначальному обучению глухонемых детей по звуковому способу» (1889).

Чтобы сгруппировать однородные артикуляционные движения для обработки звуков в этой методике, он разделил звуки русского языка на глухие и звонкие, а также провел деление по особенностям и месту артикуляции: передняя установка (где главную роль играют губы), средняя (кончик языка, зубы, нёбо) и задняя (часть языка и нёбо). Обучение звукам русской речи начиналось с «передней установки», т. е. со звуков, видимых и ощущаемых ребенком. Только после усвоения «передней» и «средней» установки, звуков глухих и звонких, А. Ф. Остроградский переходил к звукам «задней установки» как наиболее трудным по произношению. При этом на помощь привлекались руки ребенка и зеркало. Тем самым у ребенка воспитывались зрительное восприятие положения звука, вибрационные и кинестетические ощущения звуков речи.

Прежде чем начать занятия по постановке звуков, А. Ф. Остроградский вырабатывал готовность органов речи к постановке того или другого звука, развивал кинестетические ощущения и подражательность как необходимые свойства для образования звуковой речи у глухих. Он назвал этот период подготовительным к обучению звукам речи.

От подготовительного периода до конца постановки звуков А. Ф. Остроградский предлагал пользоваться дидактическим правилом: «что чувствуется при этом звуке (который ставится. — Прим. ред.); что видно при изглашении этого звука». Обучение детей по методике А. Ф. Остроградского начиналось, как правило, с видимой и хорошо ощущаемой группы звуков «передней установки».

К числу общих дидактических правил, необходимых для образования правильной артикуляции звуков у глухих, А. Ф. Остроградский относил естественность произнесения звуков и слов учителем без утрирования их артикуляции. Ученик не должен был видеть написанного слова до тех пор, пока не освоит его звуковой состав кинестетически и не научится читать с губ.

Употребление близкой к пантомиме жестикуляции А. Ф. Остроградский допускал лишь в первые два года. Уже на втором-третьем году обучения

речи, как только взамен жеста появлялось слово, употребление жестикюляции исключалось из процесса обучения. Учитель требовал от ученика употребления устной речи, которой тот овладел в процессе специального обучения. К этому времени дети имели словарь, достаточный для общения с окружающими.

Что касается звуковой мимики (знаков для обозначения тех или иных звуков), то А. Ф. Остроградский возражал против ее употребления, поскольку она нарушала естественность артикуляции; в связи с этим нарушением у ребенка возникал мало кому понятный (кроме глухих и учителей данного училища) «звуковой жаргон».

Это уже была система «чистый устный метод», предопределяемая аналитическим звуковым методом обучения словесной речи с последующим включением обучения грамоте и письму. Она имела много сходства с существовавшими в то время методами обучения слышащих детей грамоте в России и странах Западной Европы. Однако эта, казалось бы, стройная система занятий в первоначальный период обучения глухих имела и свои недостатки, порожденные строгостью требований к фонетической последовательности овладения звуками речи и составления из них слов. При таком способе обучения глухой ученик искусственно задерживался на усвоении словарного состава и основ грамматического строя русского языка. А. Ф. Остроградский не видел этого противоречия. Он считал, что ученик, закрепляя звук в своем сознании, идет от части к целому — от звука к слову, от слов к предложению.

А. Ф. Остроградский не выделял обучение чтению с губ в самостоятельный раздел. Обучение чтению с губ шло параллельно с обучением произношению. Пути обучения произношению и чтению с губ совпадали, что не отвечало психологическим и физиологическим закономерностям восприятия речи. Поэтому чтение с губ на этом этапе не служило эффективным средством умственного воспитания глухих. В данном случае А. Ф. Остроградский недооценил способность глухого понимать звуковую речь по чтению с губ еще до тщательной отработки отдельных звуков в первоначальный период обучения, как недооценил он и значения письменной речи в усвоении словарного состава русского языка.

Вслед за изданием «Руководства по обучению глухонемых детей по звуковому способу» вышла книга А. Ф. Остроградского «Книга по грамоте» (1901), в которой излагалась проблема усвоения грамматических правил и логических задач по русскому языку. Составной частью «Книги по грамоте» был довольно обширный словарь, предназначавшийся для того, чтобы ученик выполнял однотипные упражнения по усвоению грамматических форм на различном лексическом материале. После того как ученик усваивал то или другое грамматическое правило, он получал от учителя материал для чтения. Широкое использование вопросов и составление ответов по ним должно было приучать ученика «думать словом» и овладевать структурой простого распространенного предложения. Предложенный здесь метод обучения грамматике при его положительных сторонах имел недостатки и

содержал ошибочные положения. «Книга по грамоте» была труднее книги для чтения, адресованной слышащим детям. В ней даже не было иллюстраций, по которым ученик мог бы составить себе активный словарь. Все зависело от степени усвоения грамматических правил и умения применить их на уроках развития устной речи и чтения. Иллюстрации служили наглядным пособием лишь при выполнении определенных видов упражнений в практическом применении грамматических форм в звуковой речи.

А. Ф. Остроградский был активным организатором всей учебно-воспитательной работы в Петербургском училище глухих по системе «чистый устный метод». Мимическое отделение в училище, было окончательно ликвидировано. Учащиеся этого отделения были переведены в школу-мастерскую попечительства о глухонемых в Мурзинке. Он добивался приближения организации учебной работы и содержания обучения глухих к содержанию обучения в городских училищах для слышащих детей по Положению от 1872 года. Под его руководством был составлен новый Устав училища, утвержденный в 1900 году. Этим Уставом определялось, что «воспитывающиеся в училище обучаются исключительно по устному способу». Согласно принятому Уставу каждое отделение (мужское и женское) состояло из трех приготовительных (от 6 до 9 лет) и шести общеобразовательных классов.

Обучение в специальных приготовительных классах в течение трех лет давало возможность глухому переходить в основные классы училища и обучаться в них по программе городских училищ.

В приготовительных классах глухие ученики изучали звуки речи, закрепляли технику звуковой разговорной речи, накапливали словарь, практически усваивали основные грамматические формы русского языка, овладевали грамотой и письмом, а также счетом. Используя в то время дошкольными учреждениями игровые занятия по системе Фребеля широко применялись в приготовительных классах для глухих. В этих классах была установлена поурочная система занятий. Во внеурочное время ученики приготовительных классов по десяти часов в неделю занимались ручным трудом.

Такая организация учебной работы в Петербургском училище не представляла собой типичной системы «чистый устный метод». Для общего и речевого развития глухого А. Ф. Остроградский выделял только три года, в дальнейшем, как уже говорилось, учащиеся переходили в общеобразовательные классы, где обучение осуществлялось по программам шестиклассных городских училищ. Признаком «чистого устного метода» оставалась лишь система работы по формированию устной речи как средства обучения.

В основных классах устная речь глухого совершенствовалась и обогащалась за счет общеобразовательных предметов и углубления изучения системы русского языка. Кроме того, А. Ф. Остроградский в общем и речевом развитии глухого ребенка придавал огромное значение посещению

учащимися заводов, фабрик и различных мастерских, проведению длительных экскурсий.

Кроме учебников по русскому языку, А. Ф. Остроградский написал книгу для глухих учащихся «Рассказы из русской истории со статьями о жизни первобытных людей». Это был первый специальный учебник по русской истории для глухих.

А. Ф. Остроградский уделял много внимания и подготовке учителей для глухих. С этой целью в 1897 году им были открыты при Петербургском училище курсы для подготовки сурдопедагогов. Эти курсы имели широкий учебный план; однако по их окончании учителя не получали никаких юридических прав. Немногие из окончивших курсы сурдопедагогов находили себе работу в училищах для глухих. Большинство же становились домашними учителями глухих детей.

Деятельность А. Ф. Остроградского не ограничивалась изданием учебников, подготовкой педагогов внутри училища и на курсах. Он стремился к объединению сурдопедагогов, к установлению в России единой системы обучения глухих детей. С этой целью А. Ф. Остроградский в 1898 году организовал выпуск журнала «Листок по обучению глухонемых по звуковому способу». Журнал имел своей целью пропагандировать обучение глухих по новому в то время звуковому методу и знакомить с другими проблемами сурдопедагогики. Однако он просуществовал всего лишь два года; через два года (в 1900) он был передан в ведение совета Попечительства о глухонемых и выходил до 1915 года под названием «Вестник Попечительства о глухонемых».

А. Ф. Остроградский оставил глубокий след в теории и практике обучения и воспитания глухих в России. По его книгам глухих обучали не только в Петербургском училище, но и в других училищах России. Обучение глухих устной речи по звуковому способу облегчало им в дальнейшем изучение русского языка и других общеобразовательных предметов. Устная речь становилась в училищах для глухих детей основным средством обучения.

Благодаря распространению руководств А. Ф. Остроградского накапливался опыт применения звукового метода в первоначальный период обучения. В последующих же опытах обнаруживался и основной недостаток методической системы первоначального обучения А. Ф. Остроградского, заключавшийся в том, что он не отделял обучение устной речи от чтения с губ и обучения грамоте. Ему не удалось установить между ними оптимального соотношения, способствующего умственному развитию глухих учащихся. А Ф. Остроградский недооценивал способность глухого ребенка воспринимать на основе чтения с губ тот речевой материал, который он еще не научился произносить.

Подчинение обучения грамоте, постановке звуков приводило к ограничению круга знаний в первоначальный период обучения глухих. Обучение глухих шло медленно, и, естественно, происходила задержка их общего умственного развития. Вследствие этой задержки некоторые не

способные к обучению устной звуковой речи ученики исключались из училища.

Кроме того, создавая свою методику обучения звуковой речи, А. Ф. Остроградский не придавал должного значения использованию имеющихся у глухих остатков слуха, хотя в Петербургском училище в то время и велись занятия по их развитию.

Итак, развитие теории и практики обучения и воспитания глухих детей проходило в самой тесной связи с теми изменениями, которые происходили в педагогике, школе и народном образовании России того периода. Изменения в общей системе народного образования самым непосредственным образом сказывались на постановке обучения глухих детей.

В Петербургском училище в 1865 году был принят новый Устав и были проведены некоторые организационные и методические преобразования. Однако основа существования этого и других училищ продолжала носить частно-филантропический характер. Организация новых училищ для глухих также оставалась делом частной инициативы и общественной благотворительности. Некоторые из них создавались по инициативе окончивших Петербургское или Московское училище глухих. Другие возникали по инициативе родственников глухих и их близких.

Во второй половине XIX века в России открывались новые училища для глухих. Вместе с тем продолжалось развитие теории и практики обучения глухих детей. В этот период И. Я. Селезевым и А. Ф. Остроградским были созданы труды по методике обучения глухих. Эти видные методисты рекомендовали посвятить период первоначального обучения глухих усвоению ими русского языка в его устной и письменной формах.

Обучение русскому языку и общеобразовательным предметам все еще тормозилось не до конца преодоленной системой «мимический метод», особенно широко применявшейся в Московском и Варшавском училищах, а также в училищах, созданных глухими учителями. Однако она отходила все более на второй план под влиянием новых методик и опытов. Если И. Я. Селезев в 70-х годах еще мирился с применением жестовой речи в качестве вспомогательного средства обучения глухих, то начавший в конце XIX века работать в Петербургском училище А. Ф. Остроградский считал возможным использовать ее лишь до того момента, пока глухой не овладевал умением и навыком пользоваться устным словом.

К концу XIX века в большинстве русских училищ была внедрена система «чистый устный метод». Однако русские учителя считали целесообразным использовать ее только в первоначальный период обучения глухих детей.

В конце XIX века неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса стало трудовое обучение, цель которого заключалась в подготовке глухих к участию в производительном труде.

## Вопросы

1. Какие события в России второй половины XIX века способствовали преобразованиям в училищах глухих?
2. Какие разделы учебно-воспитательной работы Петербургского училища были затронуты реформами 60-х годов?
3. Какие методические пособия для училищ глухих были созданы в России во второй половине XIX века?

## **Глава 12**

### **Развитие сурдопедагогики и специальных училищ для глухих в период империализма (конец XIX — начало XX века. До Великой Октябрьской социалистической революции)**

Развитие школы и педагогики в России начала XX века было процессом чрезвычайно сложным и противоречивым, что обуславливалось сложностью и противоречивостью экономических условий, социально-политической обстановкой периода империализма — высшей и последней стадии капитализма.

Развитие капитализма объективно создавало предпосылки для расширения сферы образования, повышения уровня грамотности населения. Но ни буржуазия, ни самодержавие не были заинтересованы в распространении подлинных знаний среди народа, и народная школа продолжала владеть жалкое существование. Правительство в оправдание своей просветительской политики ссылалось на то, что для школы нет средств. Разоблачая такую антинародную царскую политику, В. И. Ленин писал: «Россия бедна, когда речь идет о жалованье народным учителям. Им платят жалкие гроши. Народные учителя голодают и мерзнут в нетопленных и почти нежилых избах. Народные учителя живут вместе со скотом, который крестьяне зимой берут в избу. Народных учителей травит любой урядник, любой деревенский черносотенец или добровольный охранник и сыщик, не говоря уже о придирах и преследованиях со стороны начальства. Россия бедна, чтобы платить честным работникам народного просвещения, но Россия очень богата, чтобы кидать миллионы и десятки миллионов на дворян-тунеядцев, на военные авантюры, на подачки сахарозаводчикам и нефтяным королям и тому подобное».

Ленинская характеристика политики самодержавия и буржуазии в



области образования дает возможность правильно оценить и состояние школы для детей, страдавших недостатками в физическом и психическом развитии, а также истинную сущность буржуазной благотворительности, лицемерие которой в начале XX века становилось особенно явным для прогрессивных деятелей сурдопедагогики.

В конце XIX — начале XX века число детей с недостатками слуха постоянно росло. Вместе с тем увеличивался интерес научно-педагогической общественности к проблемам сурдопедагогики. В это время большого размаха достигло общественно-педагогическое движение, в котором активное участие принимали и деятели сурдопедагогики. Однако царское правительство не только не поддерживало инициативу педагогической общественности, но всячески препятствовало ее усилиям по оказанию педагогической помощи глухим детям.

Общественно-педагогическим движением начала XX века выдвигались требования организации сети специальных школ в количестве, необходимом для охвата всех нуждающихся в специальном обучении и воспитании глухих детей. На широкое обсуждение выдвигались вопросы социального и правового положения учителя специальной школы, оплаты его труда, проблемы его профессиональной подготовки. Вопросы сурдопедагогики обсуждались на ряде состоявшихся в то время съездов.

Хотя в рассматриваемый период школа для детей с недостатками психического и физического развития оставалась в значительной мере обособленной, в развитии сурдопедагогической теории и практики с большей или меньшей отчетливостью проявляются те же факторы и тенденции, которые проявлялись в развитии общей педагогики и системы народного образования. Сурдопедагогика конца XIX — начала XX века развивалась как одна из отраслей педагогического знания, в органической связи с общей педагогикой. Общепедагогические идеи, принципы, идеалы являлись для сурдопедагогов руководящими в их поисках решения проблем обучения и воспитания глухих детей. В разработке методических систем обучения детей с недостатками слуха находили своеобразное преломление теории формального и материального образования того времени.

Организация учебно-воспитательной работы в училищах для глухих в начале XX века определялась практическим подходом, выражавшимся в том, что обучение и воспитание подчинялись Целям практической, профессионально-ремесленной подготовки учащихся к жизни с тем, чтобы каждый из воспитанников по выходе из училища смог добиваться своего материального обеспечения личным трудом. Однако прогрессивные учителя стремились обучение и профессиональную подготовку использовать для целей общего образования и по возможности всестороннего развития личности учащихся. На этот период приходится деятельность таких сурдопедагогов, как А. Ф. Остроградский, П. Д. Енько, Н. М. Лаговский, И. А. Васильев, Ф. А. Рау.

В рассматриваемый период сурдопедагогики использовала достижения наук, применявших технические средства, экспериментальные и

статистические методы исследования. Она испытывала на себе влияние идей так называемой экспериментальной педагогики. Экспериментальная педагогика и зарождавшаяся в то время педология обнаруживали биологизаторские тенденции в подходе к объяснению процесса обучения; они давали сурдопедагогике одностороннюю ориентацию, которая усложняла проблему теоретического осмысления опыта обучения и воспитания глухих детей.

Развитие сурдопедагогической теории и практики обучения глухих во многом обуславливалось достижениями медицины. В эти годы были предприняты первые серьезные попытки сурдопедагогов, врачей и педагогической общественности объединить свои усилия для решения проблем воспитания глухих детей. Результатом этих усилий явились новые методические системы, новые идеи и методы, которые подвергались широкому обсуждению на съездах, совещаниях, а затем проверялись в практической учебно-воспитательной работе училищ для глухих. В это время были созданы оригинальные отечественные труды по сурдопедагогике.

**Первые попытки объединения сурдопедагогической и врачебной общественности.** В конце XIX века все более остро ощущалась необходимость создания центра по руководству обучением, лечением и призрением глухих. Представители педагогической общественности и сурдопедагогике высказывались за то, чтобы такой центр взял на себя сбор средств, поступавших от частной благотворительности, общее руководство обучением глухих, организацию новых училищ и их финансирование, издание журнала, открытие отоларингологических больниц и амбулаторий, проведение мероприятий по изысканию материальных средств для училищ. В этот период проявились две тенденции. Одна из них была откровенно консервативной и реакционной. Ее поборники стремились организовать Попечительство о глухонемых под покровительством императорской фамилии. Представители второй тенденции требовали включения училища для глухих в систему учебных заведений Министерства просвещения. Если первое направление вполне отвечало филантропическим традициям, то второе определялось поисками более надежных путей к решению проблемы развития дела обучения и воспитания глухих в масштабе страны.

В это же время возникло медико-педагогическое движение за объединение общественных сил, заинтересованных в организации обучения и воспитания глухих, в проведении профилактических мероприятий по предупреждению и лечению глухоты. По своему составу и социально-педагогической ориентации это движение не было однородным. Одни из участников движения пытались сохранить в обучении, воспитании и призрении принцип благотворительности со стороны отдельных лиц, а также общественных и правительственных организаций. Буржуазно-демократическая интеллигенция выдвигала задачу осуществить полноценное общеобразовательное и профессиональное обучение глухих на средства Министерства народного просвещения. Представители буржуазно-демократического течения выражали свой протест против филан-

тропического подхода к вопросам обучения, воспитания и лечения глухих детей.

Важным моментом в развитии отечественной сурдопедагогики явился состоявшийся в 1895—1896 годах II съезд деятелей по техническому и профессиональному образованию. На съезде объединенными усилиями педагогической, врачебной и филантропической общественности впервые была организована специальная (XII) секция, в содержание работы которой вошли вопросы общего и профессионального образования слепых, глухих и умственно отсталых детей. Проблемам сурдопедагогики был посвящен ряд докладов.

В докладе доктора С. С. Преображенского «О глухонемоте и обучении глухонемых» подводились итоги опыта обучения и лечения глухих в России и Западной Европе. Важное место в нем занимали проблемы акустического метода. С. С. Преображенский положил в основу акустического метода мысль о возрождении временно затухшей остаточной способности слухового органа после наступления глухоты. Он трактовал акустический метод как последовательное и систематическое обучение и развитие способности «слышать» вначале гласные, потом согласные, звуко сочетания и специально подобранные слова.

Трудность усвоения глухими на слух согласных требовала от педагога применения в процессе обучения вспомогательных средств — письма и чтения с губ. Использование письма и чтения с губ положительно отличало рекомендованный С. С. Преображенским акустический метод от практиковавшегося в странах Западной Европы метода В. Урбанчика. В отличие от В. Урбанчика С. С. Преображенский предлагал начинать упражнения слуха с момента наступления глухоты. Он считал возможным произносить простейшие слова над ухом глухого, учить детей различению простейших слов с трех-четырёхлетнего возраста, не откладывая это на период школьного обучения.

По мнению С. С. Преображенского, училища для глухих должны быть преимущественно открытого типа — экстернаты. Каждое из них должно иметь учителей-специалистов и врача-отоларинголога. Он считал, что дети, имеющие остатки слуха, нуждаются в специальном обучении, которое должно отличаться своеобразием.

В докладе учительницы Московского училища Ф. Ф. Томкеевой «О научных программах и методах обучения глухонемых детей» была разработана установка на применение в обучении глухих смешанного метода — звукового и письменного с использованием жестовой речи.

Ф. Ф. Томкеева говорила о необходимости давать глухим не только общее, но и более совершенное профессионально-техническое образование. Она предлагала создавать такие технические училища, в которых одни из глухих учащихся оплачивали свое содержание трудом, а другие, овладев ремеслом, поступали бы на работу в частные мастерские.

Тяжелая и бесправная жизнь учителей частных училищ для глухих была показана в докладе Д. К. Органова «О приготовлении учителей для школ

глухонемых и их служебных правах». В нем говорилось о тех сторонах работы учителя глухих, которые не учитывались ни благотворителями, ни Министерством народного просвещения. Хотя в то время еще не было ни одного учреждения для подготовки учителей глухих (кроме курсов попечительства о глухих), Д. К. Органов попытался определить требования к личности учителя глухих. Он убедительно доказывал, что учитель глухих сверх необходимого всем учителям образования должен приобрести специальные знания и умения. Однако учителя глухих вплоть до Великой Октябрьской социалистической революции были совершенно бесправны: они не имели твердо установленной заработной платы, пенсии и многих других прав.

Общие итоги статистического изучения глухих в России были представлены в докладе доктора Е. В. Членова «О статистике глухонемых и их обучении у нас и в Западной Европе». По его данным, в России насчитывалось более 150 тысяч глухих, т. е. примерно столько же, сколько во всех других странах Западной Европы. В докладе Е. В. Членова содержались доказательства того, что приобретенная глухота встречается чаще, чем врожденная, что, следовательно, глухоту можно предотвратить изменением условий жизни, а также своевременным лечением ушных болезней, возникающих в детском возрасте. Однако в России к тому времени не было ни одной специальной больницы по болезням уха, горла, носа, ни сколько-нибудь достаточного количества специалистов-отитатров. Доклад Е. В. Членова свидетельствовал о том, что царское правительство было совершенно безразличным к судьбе глухих. Буржуазно-крепостнический, основанный на угнетении народа, на эксплуатации человека человеком строй способствовал прогрессирующему росту количества глухих, которые в большинстве случаев оставались необученными и не приспособленными к жизни.

В результате работы XII секции было принято решение организовать центральную всероссийскую благотворительную организацию Попечительство о глухонемых. Ограниченная в своих действиях «покровительством» первых крепостников России, она не могла последовательно решать проблемы обучения глухих и борьбы с глухотой.

Решения XII секции II съезда деятелей по техническому и профессиональному образованию не внесли каких-либо существенных изменений в дело обучения и воспитания глухих. Однако сам факт широкого обсуждения вопросов организации, содержания и методов обучения глухих явился заметным событием в развитии сурдопедагогической мысли в России.

**Деятельность Попечительства о глухонемых.** Созданное в 1898 году Попечительство о глухонемых с самого начала приобрело характер буржуазно-аристократической филантропической организации. За пожертвования в пользу этой организации были установлены специальные награды — жетоны. Эти награды выдавались Мариинским ведомством.

Государство лишь в единичных случаях материально обеспечивало училища для глухих. Подобным исключением в те годы было Варшавское

училище. В других весьма немногочисленных случаях государство само выступало в роли благотворителя, выделяя небольшие субсидии на содержание училищ и попечительства о глухонемых. В благотворительной деятельности Попечительства о глухонемых оно брало на себя только роль поощрителя и администратора.

Такого рода благотворительность русской монархии имела давние традиции, она служила средством усыпления классового самосознания, воспитания верноподданнических чувств у населения, в особенности родителей дефективных детей.

Общественная сурдопедагогическая деятельность Попечительства о глухонемых носила ограниченный просветительский характер. Однако участие прогрессивной общественности придавало научную и практическую значимость деятельности Попечительства о глухонемых.

Большой интерес представляли публичные выступления отоларинголога М. В. Богданова-Березовского, невропатолога Е. С. Боришпольского, сурдопедагогов А. Ф. Остроградского и Н. М. Лаговского.

Для популяризации задач и целей Попечительства о глухонемых М. В. Богданов-Березовский в 1900 году издал книгу «Положение глухонемых в России», которая знакомила широкую общественность с положением дел в этой специальной области педагогики. Совет Попечительства о глухонемых издавал журнал «Вестник Попечительства о глухонемых», в котором освещались вопросы обучения и воспитания глухих в России и за границей. В течение первых шести лет редактором журнала был М. В. Богданов-Березовский, после его ухода из совета Попечительства — П. Д. Енько, а с 1915 года — Н. М. Лаговский. Журнал существовал только за счет самоотверженного труда редакторов, которые не получали за свою работу никакого вознаграждения.



М.В.Богданов-  
Березовский  
(1867—1921)

В рассматриваемый период по инициативе и на средства Попечительства о глухонемых было издано несколько методических пособий: «Обучение устной речи глухонемых» Н. М. Лаговского, «Методика обучения речи, письму и чтению» И. А. Васильева, «Начальное обучение глухонемых родной речи» Николаевой и Е. Ф. Заморенко и др. В 1900 году были организованы курсы по подготовке учителей для училищ глухих. До 1910 года чтение лекций на этих курсах было бесплатным. В числе лекторов были врачи, психологи, методисты, лингвисты, сурдопедагоги (М.

В. Богданов-Березовский, Е. С. Боришпольский, Л. В. Щерба, А. Ф. Остроградский, Н. М. Лаговский и многие другие).

Совет Попечительства о глухонемых пытался выйти за рамки ограниченной просветительской деятельности. Он планировал командировки опытных сурдопедагогов и инструкторов в провинциальные училища, организацию новых училищ, мастерских и т. п. Однако необходимых для этого средств у совета не имелось, а бесперспективность таких попыток

особенно ярко проявилась в опытах создания особых сельскохозяйственных училищ-хуторов для глухих, жизнь и обучение в которых окупались бы личным трудом воспитанников.

За создание подобного рода училищ взялись частные лица: глухой купец М. Д. Варда в г. Лохвице, городской голова г. Александровска (ныне Запорожье), Ф. Ф. Мовчапавский и др.

М. Д. Варда ограничился организацией училища-хутора на 20 человек, в котором учащиеся получали элементарные знания и обучались ремеслу, необходимому в данной местности.

Вблизи г. Александровска в 1903 году было организовано другое училище-хутор. К 1912 году оно представляло собой крупнейшее в мире училище для глухих, оригинальное по организации и содержанию обучения и по подготовке учащихся к будущей трудовой деятельности.

В системе учреждений Александровского училища-хутора были детский сад, в который принимались дети в возрасте 5—6 лет для подготовки к школьному обучению, школа для глухих, где они обучались устной речи, грамоте, закону божьему, арифметике, рисованию и черчению, а также ремеслам, школа для отстающих детей, школа-санаторий в Евпатории для детей слабого здоровья. В комплекс учебных заведений входили различные производственные объекты: завод сельскохозяйственных машин для окончивших училище и не имевших связи с сельским хозяйством, типография, учебные мастерские. Для развития сельского хозяйства, садоводства и огородничества училищу было отведено 120 гектаров земли.

В Александровское училище принимались преимущественно дети из крестьянских семей. Родители при поступлении детей в училище-хутор давали подписку, что дети будут находиться в училище 8 лет без отпуска. С ранних лет учащиеся принимали участие в хозяйственных работах и в работах по самообслуживанию. Это было не только училище, но и земледельческое хозяйство, которое велось силами учеников. Вся организация жизни и деятельности училища была ориентирована на подготовку из воспитанников будущих крестьян.

Попечительство о глухонемых вначале интересовалось организацией училища-хутора, но в дальнейшем уделяло ему мало внимания. Получаемые училищем от земств и городов Екатеринославской губернии средства не покрывали и одной трети ежегодных расходов на училище, и оно продолжало существовать в основном на средства от лотерей и займов. На десятом году своего существования широкая коммерческая деятельность Александровского отдела Попечительства о глухонемых по постройке училища-хутора и развертыванию хозяйства прекратилась. Сад, огород, поля и завод были проданы с аукциона для уплаты долгов училища. Такой же была судьба и других создавшихся по инициативе Попечительства о глухонемых «самокупаемых» училищ-хуторов.

Нужно сказать, что практика организации самокупаемых училищ сильно напоминала народнические прожектерские проекты введения «всемирного обучения», как они были изложены в сборнике статей С. Н. Южакова

«Вопросы просвещения» (СПб., 1897). Как и в проектах С. Н. Южакова, обязательность физического труда, принцип отработок в училищах для глухонемых устанавливались только для несостоятельных учащихся.

Печальный итог деятельности «самоокупающихся» учебно-воспитательных учреждений для глухих лишний раз подтверждал реакционный, утопический характер народнических идей, которые были подвергнуты уничтожающей критике В. И. Лениным в статье «Перлы народнического прожектерства».

Из практической деятельности Попечительства о глухонемых видно, что все его планы помощи глухим зависели прежде всего от каприза благотворителей. Кроме того, в высшем руководстве этой организации процветал бюрократизм, усугублявшийся вмешательством в дела Попечительства о глухонемых Ведомства учреждений императрицы Марии.

Что касается количества училищ и контингентов воспитанников, то в первый период существования Попечительства о глухонемых (1898—1907) в России насчитывалось 60 учреждений для глухих. Понятно, что такое количество ни в какой мере не удовлетворяло потребности страны. В специальном обучении нуждались 43 000 глухих; из них обучалось всего 1100 человек.

В годы реакции, наступившей после поражения революции 1905 года, открытие школ для глухих было крайне затруднено. Даже в учреждениях центрального отдела Попечительства о глухонемых, находившихся в окрестностях Петербурга, число призреваемых и учащихся детей резко сократилось. Некоторые из учреждений были закрыты. К 1912 году из учреждений Попечительства о глухонемых осталось всего 17 училищ. В это же время были вскрыты злоупотребления Попечительства о глухонемых в расходовании средств, собранных не только у богатых жертвователей, но и у народа в церквях. Об этом факте сообщила большевистская газета «Правда», разясняя народу лицемерный характер царской благотворительности и буржуазной филантропии. Попечительство о глухонемых после этого окончательно потеряло свою репутацию общественной организации и превратилось в придаток Ведомства учреждений императрицы Марии.

Деятельность Попечительства о глухонемых стала подвергаться критике и со стороны буржуазной интеллигенции. Но ее критика не переходила «дозволенных» границ, носила либеральный характер и не требовала пересмотра филантропического подхода к проблемам обучения и воспитания глухих.

Буржуазные критики лишь выступали за пересмотр организационной структуры Попечительства о глухонемых, рассуждали о желательности государственных субсидий, поступлений в его кассу средств от благотворительности земств и городских самоуправлений и т. п.

Только партия большевиков во главе с В. И. Лениным вела последовательную борьбу против лицемерной филантропической деятельности царской семьи, господствующих классов и буржуазной интеллигенции. В условиях классовой борьбы буржуазная филантропия

могла оказывать разлагающее влияние на сознание трудящихся масс и особенно тех, чьи дети страдали аномалиями, порождаемыми голодом, нищетой, болезнями.

Вся история Попечительства о глухонемых свидетельствовала о том, что оно не способно решать проблемы помощи глухим в сколько-нибудь широких масштабах. Попечительство было такой организацией, в которой со времени ее зарождения преобладала лицемерная игра в филантропию и благотворительность. Попечительство о глухонемых очень скоро потеряло доверие у глухих и их учителей. Оно в какой-то мере сохранялось благодаря тем, кто продолжал самоотверженную борьбу за всеобщее обучение глухих детей, за устранение причин, порождавших глухонемоту. Это были Н. М. Лаговский, М. В. Богданов-Березовский, Е. С. Боришпольский, Ф. А. Рау и многие другие учителя, врачи и сурдопедагоги.

**Изменения в учебно-воспитательной работе в училищах глухих. Новые педагогические и методические системы.** Количество училищ для глухих в России росло крайне медленно. Однако в организации учебного процесса происходили заметные изменения.

В этот период наметилась тенденция к качественным изменениям в постановке задач и методов обучения. Эти изменения не были однородными во всех училищах. По одному пути пошли крупные, в основном столичные училища, по другому — провинциальные, мелкие, часть которых была открыта глухими учителями.

В ведущих, наиболее крупных училищах, какими в первую очередь были Петербургское, Московское, Варшавское, Александровское, Киевское, все больше и больше уделялось внимания обучению глухих устной звуковой речи: произношению, чтению с губ и развитию остатков слуха. В этих училищах все более решительно отказывались от переоценки и одностороннего применения таких средств обучения, как дактилология, жесты и мимика.

Среди небольших училищ глухих в последнее десятилетие перед Великой Октябрьской социалистической революцией наиболее известными были Харьковское, Тбилисское, Рижское, Астраханское и некоторые другие. Учителя каждого из этих училищ стремились обучить глухих детей словесной речи и дать им ремесленную подготовку.

Идея о необходимости вернуть глухому ребенку словесную речь как средство общения с окружающими его людьми была правильной. Но в средствах осуществления этого замысла содержалась остававшаяся долгое время неосознанной ошибочная тенденция. Она выражалась в том, что обучение словесной речи во всех ее видах подменялось гораздо более узкой задачей — тренировкой учащихся в произношении звуков и слов. Произношение звуков и слов усваивалось глухими с большим трудом и очень медленно. В те годы, когда их обучали произношению, запрещая одновременно пользоваться письмом и чтением, происходила задержка в их речевом и общем умственном развитии, ограничивалось развитие представлений детей, тормозился процесс овладения словесной речью в



целом. В период, когда глухие дети приобретали умение правильно произносить только несколько слов, они могли бы овладеть широким кругом лексики и вместе с тем соответствующими знаниями. Но это было бы возможно только при условии сочетания разных речевых средств обучения, например письменной речи и чтения, устной звуковой и устно-дактильной речи. После ряда лет малоуспешного обучения устной речи отдельные учащиеся переводились из основного училища в школы-фермы и мастерские. Там они получали ограниченный круг знаний и нравственное воспитание на основе использования дактилологии и жестовой речи.

Руководители Петербургского, Московского и некоторых других училищ становились на путь преимущественного внимания к обучению глухих устной речи. Для учащихся этих училищ, состоявших в основном из детей мелкобуржуазного и частично дворянского сословий, обучение устной речи было не менее важно, чем профессиональное обучение. Общее интеллектуальное развитие глухих детей не представлялось их родителям делом первостепенной важности. Возможность беседовать с глухими детьми на темы хотя бы самого элементарного содержания во время работы или в семье ценилась родителями этих детей больше, чем их действительное культурное развитие.

Сама организация деятельности училищ, общепринятые в те времена публичные экзамены — демонстрации учеников способствовали увлечению всем тем, что могло произвести впечатление на высокопоставленных лиц и богатых благотворителей — основных в то время «ценителей» сурдопедагогического труда. В этих условиях самое большое впечатление мог произвести глухонемой ребенок, научившийся отчетливо произносить слова, а тем более поддерживать устную беседу. В этом и заключалась главная причина того, что руководители столичных и крупных провинциальных училищ предпочитали обучение устной речи как средству общения.

Другой причиной было влияние идей Парижского (1878) и Миланского (1880) конгрессов сурдопедагогов, на которых восторжествовали идеи и системы обучения немецкой школы сурдопедагогов (Фаттер и др.), сущность которых заключалась в признании единственного, т. е. «чистого устного метода», обучения глухих.

По иному пути, как уже отмечалось выше, пошли провинциальные мелкие училища и одно из крупных центральных — Варшавское училище. Направление их педагогической деятельности определялось в основном требованиями практической жизни, требованиями семейств менее обеспеченных родителей. Неудивительно поэтому, что в этих училищах, как правило, учителя использовали смешанный способ обучения, т. е. устную речь, дактилологию, письмо, жесты и мимику.

В тех училищах, в которых работали менее квалифицированные учителя (в отдельных случаях даже глухие), обучение иногда ограничивалось только средствами дактильной и письменной речи с использованием жестов и мимики (Новочеркасская школа, частью школа в г. Витебске). Эти давно

использовавшиеся в прошлом средства обучения глухих словесной речи применялись и теперь. Однако методика их использования не разрабатывалась и теоретически не обосновывалась. Вследствие этого такие средства постепенно вытеснялись. Они применялись лишь в процессе обучения неуспевающих детей и взрослых.

В рассматриваемый период все более актуальной становилась проблема дифференцированного обучения глухих в зависимости от их возраста, дефекта слуха, степени сохранности остатков слуха и многих других условий.

Происходившие в учебно-воспитательной работе крупных и мелких училищ для глухих в России преобразования, а также изменения педагогических и методических систем обучения достаточно отчетливо прослеживались в практической деятельности каждого из этих училищ.

**Петербургское училище.** С начала XX века и до Великой Октябрьской революции в Петербургском училище происходили изменения, которые никак нельзя было считать прогрессивными. Скорее наоборот: они сужали, ограничивали принятый ранее курс общеобразовательной подготовки, подчиняя содержание обучения практическим задачам обучения речи в устной и письменной форме, задачам религиозно-нравственного воспитания и ремесленного обучения.

В училище по-прежнему принимались дети дошкольного возраста в трехгодичные пригготовительные классы для того, чтобы отобрать наиболее способных не только к обучению вообще, но главным образом к обучению устной речи. С 1900 года в училище уже не существовало «мимического отделения», и неуспевающих учащихся за особую плату направляли от Мариинского ведомства в Мурзинскую колонию для глухих.

Введенная в конце XIX века д. Ф. Остроградским система «чистый устный метод» с начала XX века в Петербургском училище стала называться «естественным способом обучения глухонемых речи». Автором этой методической системы был директор Петербургского училища доктор медицины П. Д. Енько (1844—1916).

П. Д. Енько склонялся к тому, чтобы подчинить весь процесс обучения совершенствованию произносимой читаемой с лица речи на уроках собственно речи, а также закона божьего, арифметики, на уроках ремесла

и в процессе сообщения общепользых сведений.

Программа училища, таким образом, резко сокращалась, обучение в целом приобретало откровенно и исключительно прагматическую направленность.

Система обучения по «естественному способу» состояла из двух этапов, охватывавших периоды первоначального и общеобразовательного обучения:

1. Обучение чтению с губ, устной речи и грамоте.
2. Практическое использование приобретенной устной и письменной речи в элементарном общеобразовательном и ремесленном обучении.



П. Д. Енько  
(1844—1916)

Первый этап «естественного способа» включал обучение чтению с губ и артикуляции «прямо со слогов». Его осуществление предполагало решение двух задач: а) научить глухого говорить и понимать речь окружающих через зрительное восприятие; б) учить образцам речи, практически необходимым, часто повторяющимся в общении с окружающими. Последнее составляло главную особенность естественного способа обучения глухих.

В противоположность немецкому методу П. Д. Енько сделал чтение с губ основанием для упражнений в артикуляции. Прежде чем научиться артикулировать, ребенок должен был овладеть умением читать с губ фразу и понимать ее, а также членить ее на отдельные слова. После того как ребенок выучивался артикулировать и говорить, чтение с губ продолжалось параллельно с произношением.

Излагавшиеся П. Д. Енько объяснения не давали достаточно четкого представления об этой системе обучения по «естественному способу». Создавалось впечатление, что это «обучение без процесса обучения», постоянные напоминания и повторения фактов, связанных с событиями из жизни детей и окружающих. Обучаясь по этой системе, ученик должен был сам учиться находить учебный материал, а учитель выполнял лишь роль помощника. Учитель, систематически обучавший ученика учебным предметам по методу П. Д. Енько, выступал в роли пассивного наблюдателя и консультанта в случаях затруднений, возникавших у ученика в процессе самостоятельного приобретения знаний.

«Естественный способ обучения» имел преимущества перед методикой обучения по звуковому устному методу А. Ф. Остроградского. Оно заключалось в том, что дети значительно больше тренировались специально в чтении с губ бытовой речи независимо от обучения произношению. Методика артикуляционных упражнений и постановка звуков при этом также значительно отличалась от методики обучения по звуковому методу А. Ф. Остроградского. Артикуляционные упражнения подразделялись на беззвучные и голосовые. Постановка же отдельных звуков давалась слитно в слог, без их вычленения.

Однако, несмотря на эти очевидные различия указанных методик обучения произношению, их объединяло применение многочисленных формальных тренировочных упражнений по формированию устной речи. В «естественном способе» они были представлены в более развернутом виде (однофазные, двухфазные слоги и т. д.).

Обучение по системе «естественный способ» было связано и с учебными программами Петербургского училища начала XX века, которые значительно отличались от программ 1898 года. В учебных планах как мужского, так и женского отделений училища увеличивалось количество часов на обучение языку, ремеслам, рукоделию. Больше время стало уделяться и религиозному воспитанию. Время на обучение общеобразовательным предметам было сокращено. В том же направлении изменилось и содержание программ. Так, в программе по русскому языку круг знаний был сокращен и ограничен практическим умением пользоваться устной и письменной речью в обиход-

ной жизни. В программах по русскому языку для IV, V и VI классов нового учебного материала не давалось. Пройденное в предыдущие годы, особенно в III классе, предлагалось повторять, расширять и даже заучивать наизусть. В программу для VII и VIII классов, кроме грамматики русского языка, было включено чтение доступных детям литературных произведений; предусматривались упражнения в их изложении под руководством учителя и самостоятельно. В целях обогащения языка учащихся их знакомили с пословицами, поговорками, иносказательными выражениями, кроме того, им предлагалось вести дневники.

Разрабатывая свою систему, П. Д. Енько провел ряд специальных исследований процесса обучения русскому языку глухих учащихся по «естественному способу» в начальных классах училища глухих. При этом оказалось, что наибольшее количество времени уходило на вызывание и постановку звуков, а также тренировку в чтении с губ. «Естественность» способа П. Д. Енько практически означала упражнения по технике в

устной звуковой речи, притом не по заданной системе, а по необходимости, обусловленной ходом упражнений. Материалы данных исследований свидетельствуют об однообразии и механистичности практического осуществления идеи «естественного способа». От использовавшего этот способ учителя требовалась большая изобретательность, умение эмоционально окрашивать занятия для того, чтобы не отбить у детей желание учиться устной речи, а потом и пользоваться ею.

Исследования П. Д. Енько, в которых проверялась эффективность его «естественного способа», основывались на методах экспериментальной педагогики, психологии и дидактики, с одной стороны, а с другой — были связаны с идеями И. П. Павлова. Однако П. Д. Енько пытался механически перенести на глухих те данные И. П. Павлова, которые были получены им при изучении высшей нервной деятельности животных.

Несмотря на настойчивые стремления распространить и внедрить систему «естественный способ» в практику русских училищ глухих, П. Д. Енько сделать этого не удалось. К концу своей жизни в одном из отчетов по учебно-воспитательной работе Петербургского училища П. Д. Енько высказал свои мысли о тех причинах, которые помешали распространению системы «естественный способ». Это, по его мнению, безграмотность учащихся при обилии слов, усвоенных ими в процессе обучения по «естественному методу». Кроме того, показная сторона этой системы в конечном счете также приводила к отрицательным результатам. Очевидно, что обученные его методом учащиеся плохо говорили.

Из системы «естественный метод» в практику Петербургского и других училищ очень скоро вошло чтение с губ как самостоятельный предмет обучения. В Киевской школе «чтение с губ» было включено в расписание уроков, в Мариинской (Мурзинка) — в особый раздел — «Речь» и т. д. Слоговой метод, обосновывавшийся данными лингвистики того времени, не был внедрен в практику обучения речи. Только при обучении по звуковому

аналитическому, а в дальнейшем и аналитико-синтетическому методу обучения речи слог становился составной частью работы над словом и звуком.

В обосновании «естественного метода» положительным было стремление П. Д. Енько критически пересмотреть немецкую систему «чистый устный метод», преодолеть ее ограниченность и односторонность в практике обучения языку. Но преобладание прагматического подхода и недостатки методов экспериментальной педагогики, психологии и дидактики того времени мешали успешному осуществлению этого стремления.

Московское Арнольдо-Третьяковское училище для глухонемых. Училище это в материальном отношении было сравнительно более благополучным. Материальную базу его составляли неприкосновенный капитал из пожертвований, помещения, построенные на пожертвования П. М. Третьякова, постоянная субсидия от городской думы и эпизодически поступающие средства от общественной и частной благотворительности. Одной из статей дохода была плата за обучение и содержание учащихся. Для немногих счастливых в этом училище предназначались стипендии из средств благотворительности и городской думы.

Влияние системы «чистый устный метод» с начала XX века распространилось и на Московское училище глухонемых.

Идеи «чистого устного метода» получили отражение (1903) в букваре, созданном директором Московского училища Ф. А. Рау (1868—1957). Первой группой звуков в этом букваре были гласные, способствовавшие образованию и закреплению голоса, а затем следовали губные согласные и т. д. Вслед за этим изучались слоги и в связи с этим подбиралась лексика для заучивания, которая в возможно большей мере соответствовала требованиям чистоты и внятности звукового состава слова. Во время демонстрации ученикам буквы происходило слияние обучения речи с обучением грамоте.

С переходом к употреблению приобретенных навыков в чтении устная речь становилась средством обучения и общения. Но такое сочетание достигалось лишь к четвертому-пятому году обучения. Совершенствование произношения мало способствовало разностороннему умственному развитию ребенка, а больше отвечало потребности общения.

Обучение общеобразовательным предметам в старших классах Московского училища преследовало также цель развития звуковой устной речи. Приобретая в старших классах училища знания по общеобразовательным предметам, ученик одновременно совершенствовал и развивал звуковую устную речь.

Для учащихся с остатками слуха были введены специальные упражнения слуха по методике В. Урбанчика. Детей, которые с трудом овладевали звуковой устной речью, выделяли в особые классы, где обучение велось посредством письменной, дактильной и жестовой речи. В 1907 году все классы с этими средствами обучения и общения были выведены из Московского училища в колонию, которая находилась в селении Сокольниково под Москвой (Истра). В этой колонии учащихся обучали труду, в

частности садоводству.

В Московском училище уделяли много внимания ручному труду и ремесленному обучению. Для полного овладения ремеслом учащихся оставляли после окончания училища еще на два года при мастерских в качестве практикантов.

**Училище в селе Мурзинке.** Одним из крупных и передовых училищ для глухих, созданных в начале XX века, было Мариинское в селе Мурзинке, находившемся недалеко от Петербурга. Это было учебное заведение для глухих детей школьного возраста, способных овладеть устной и письменной речью и общеобразовательным материалом, соответствующим содержанию обучения в городских училищах.

Целью данного училища было «дать своим питомцам воспитание, образование и практическую к жизни подготовку». Особенностью обучения речи в Мариинском училище было то, что независимо от работы над отдельным звуком учитель пользовался всяким удобным случаем, чтобы дать детям по чтению с губ или письменно новое слово или фразу, отвечавшим их потребности в общении. На занятиях у детей формировали желание узнавать названия окружающих предметов и обучали умению находить ответы на возникавшие у них вопросы.

В III—IV классах ребенок от обучения речи «по потребности» переходил к ее систематическому изучению по плану, который предлагался учителем. Речевой материал дети записывали и заучивали. Начиная с IV класса они переходили от практического изучения грамматических форм к знакомству с грамматическими понятиями: «число», «род» и др. Затем изучение грамматики расширялось, и названия грамматических категорий заучивались с помощью примеров.

Чтения как самостоятельного предмета в первых двух классах (приготовительном и первом) не было. Дети читали свои записи, букварь Ф. А. Рау, книгу рассказов М. А. Захаровой и др. В III—V классах чтение выделялось в самостоятельный предмет обучения. В V—VIII классах, как и в народной школе, чтение служило средством приобретения знаний и совершенствования чистоты произношения и чтения с губ.

В эти годы в Мариинском училище придавалось большее, чем в Петербургском училище, значение выполнению учениками письменных работ. Оно начиналось одновременно с обучением артикуляции в подготовительных классах. Это были упражнения в списывании, чистописании, письме под диктовку. Со II класса вводились самостоятельные письменные работы: ответы на вопросы и воспроизведение по памяти пройденного на уроках речи материала. С III класса письменные упражнения постепенно усложнялись по содержанию и форме изложения. От учащихся требовалась большая самостоятельность в изложении своих мыслей и большая грамотность.

Преподаватели Мариинского училища, хотя и считали, что ведут обучение по «устному методу», на деле расширяли его границы путем использования письменной речи. Практика Мариинского училища

показывала, что русские сурдопедагоги не придерживались канонов «чистого устного метода». Уже в то время найти пути к обучению словесной речи глухих они пытались в соответствии с потребностями в ней детей.

Программы по обучению арифметике были концентрическими: в первом центре были счет до 20 и все четыре действия в этом пределе, во втором — числа до ста и действия с ними, в третьем — числа до тысячи, в четвертом — числа любой величины и четыре действия с ними.

Такие предметы, как география, история, природоведение, курс общепользовательных сведений, включали сведения, аналогичные тем, которые предусматривались программами уездных городских училищ. Они излагались более популярно и в иной последовательности. Например, изучение истории начиналось не с древнего периода, а с событий современности.

В курсе общепользовательных сведений сообщалось о транспорте, мастерских и т. д. Обязательным предметом обучения для всех учащихся до IV класса был ручной труд, целью которого было умственное развитие. Ручной труд считался в школе «азбукой труда», в процессе изучения которой ученик овладевал знаниями и умениями, необходимыми для предстоящего ремесленного обучения в старших классах.

Дети учились примерно по 46 часов в неделю. На уроки в классе отводилось 28—30 часов. На занятия рукоделием и ручным трудом в младших классах и ремеслами в старших классах отводилось 16—17 часов. Занятия продолжались с 8 утра до 6 часов вечера. Кроме общих занятий, были организованы занятия для упражнения и развития остатков слуха. По свидетельству учителя Мариинского училища П. И. Грюнфельда, такие занятия облегчали усвоение устной речи и грамоты. Он считал, что занятия по развитию слуха необходимо продолжать даже в том случае, если дети достигли умения слышать слова и фразы.

Мариинское училище было одним из наиболее известных в России. Оно привлекало внимание сурдопедагогов дифференцированной постановкой учебно-воспитательной работы среди глухих различных возрастных категорий и умственных способностей. Оно раньше других училищ перешло на более правильный путь первоначального обучения глухих детей — сочетание обучения устной речи и грамоты с воспитанием умения читать речь говорящих с губ и пользоваться остаточным слухом.

В Мариинском училище были организованы дополнительные классы для способных и владеющих словесной речью учеников. В учебный план дополнительных (после девятого) классов, кроме общеобразовательных предметов и иностранных языков, входили также предметы профессионального обучения: бухгалтерия, коммерческая корреспонденция, черчение и др. Это по существу было первой попыткой расширить виды труда глухих и показать, что они могут овладеть более широким кругом знаний профессий.

Дополнительные классы строились по типу реальных училищ. В основном они охватывали позднооглохших, получивших образование в

училище или в домашних условиях. Это было новым явлением в обучении глухих, не имевшим, места в других отечественных училищах. Исключением был только колледж для глухих в США, целью которого являлось повышенное образование глухих.

Опыт Мариинского училища по обучению глухих устной словесной речи и по осуществлению на ее основе общеобразовательного обучения показывал, что не все дети способны к такому обучению. После двух-трех лет безуспешного обучения в основном училище, так же как в Петербургском и Московском училищах, их выделяли в особые классы-мастерские и школу-ферму, где обучали бытовому физическому труду и ремеслам. Как правило, мальчиков обучали переплетному, столярному и сапожному делу, девочек — стирке белья, глажению, уборке помещений. При обучении этих учащихся использовалась письменная и дактильная речь, допускалась и жестовая речь. В 1903 году для таких учащихся было открыто особое учреждение с легкими видами труда.

Колония в Мурзинке представляла собой ряд дифференцированных, в известной мере обособленных учебных и трудовых заведений для глухих. К 1917 году количество ее учреждений значительно сократилось. Училище пока сохранялось, но материальное состояние его было крайне тяжелым. После Великой Октябрьской социалистической революции училище было слито с Петроградским институтом для глухих.

**Казанское училище для глухих.** В Казанском училище продолжали применяться в качестве средств обучения дактилология и жестовая речь, однако все большее внимание уделялось обучению устной речи и на ее основе общеобразовательному обучению. По инициативе учителей Казанского училища Е. Г. Ласточкиной и М. Е. Маловой обучение произношению по звуковому методу и чтению с губ было введено как обязательное, что обуславливалось задачами училища и требованиями жизни. В общении же между глухими и учителями вне класса находили признание дактилология и жестовая речь. В Казанском училище уже в 80-е годы XIX века была сделана попытка осуществить занятия по развитию слуха.

**Киевское училище для глухих детей.** В созданном Попечительством в 1900 году в Киеве училище для глухих детей обучение осуществлялось посредством устной звуковой речи с обязательным использованием остатков слуха и чтения с губ. В практике Киевского училища формировался акустический метод в сочетании с обучением произношению и чтению с губ. Создателем акустического метода была Н. К. Патканова (1880— 1929). В 1902 году при школе был открыт частный детский сад, которым руководила Н. К. Патканова. В детском саду было пять детей. Занятия в детском саду не были похожи на школьные. Здесь педагоги стремились чередовать занятия по обучению устной речи с подвижными играми и гимнастикой, часто меняя их, чтобы не утомлять детей. Кроме того, проводились занятия по рисованию, лепке, плетению, вышиванию по бумажной канве, вырезыванию и наклеиванию. Благодаря сочетанию дошкольного и школьного обучения в



Киевской школе возможности формирования устной звуковой речи возрастали.

Общее развитие детей повышалось также и за счет использования остатков слуха. Если в Мариинском (Мурзинка), Московском и Петербургском училищах при обучении принимались во внимание только выявленные значительные остатки слуха и такие дети выделялись в особые учебные группы, то в Киевской школе воспитание слуха, так же как и обучение произношению, являлось предметом обучения для всех детей. В практике Киевской школы в качестве дидактического материала нашли широкое применение различные музыкальные инструменты, специально приспособленные для развития слуха детей.

Таким образом, можно сказать, что в русских училищах для глухих практиковалась система «чистый устный метод». Однако вместе с тем в этот период предпринимались попытки преодолеть его недостатки. Отдельные, хотя порой и небольшие, достижения передового опыта обогащали сурдопедагогику. Они указывали путь развития остатков слуха у глухих и преодоления порождаемой глухотой их изоляции от окружающих.

**Графический метод.** Ярким представителем обучения глухих детей по графическому методу был преподаватель Петербургского училища И. А. Васильев (1867—1940), который также стремился преодолеть недостатки системы «чистый устный метод». Свои дидактические взгляды и систему графического метода Иван Александрович Васильев изложил в изданной в 1900 году работе «Методика обучения глухонемых речи, письму и чтению». Уже в этой работе он пытался дать теоретическое обоснование методики обучения глухих словесной речи в начальный период и последующие периоды общеобразовательного обучения.

И. А. Васильев исходил из того, что обучение глухих детей имеет специфические закономерности. Оно должно слагаться из следующих моментов: а) знакомство со словами-понятиями, сначала с общими, а потом все более частными; б) ознакомление с синтаксисом построения предложений из слов, усваивающихся детьми последовательно на пяти особых ступенях обучения.

Предложенная И. А. Васильевым система основывалась на новой и прогрессивной идее, которая открывала путь к активному усвоению речи в составе предложения. Эта идея противопоставлялась системе пассивного и механического запоминания учениками определенного количества слов. И. А.



**И. А. Васильев**  
(1867—1940)

Васильев считал, что для глухих детей необходимы специально составленные учебники и книги для чтения, пользуясь которыми учитель расширял бы их словарь постепенно и систематически. Исходя из этих принципиальных положений, И. А. Васильев создал новую методику обучения глухих русскому языку: усвоение словаря и грамматики русского языка посредством графического метода. Этот метод состоял из двух независимых друг от друга главных частей: обучение звукам речи русского языка и графическое (письменное) изучение понятий. Предложенный И. А.

Васильевым метод обучения отличался от письменного метода учителя Лейпцигской школы глухих К. Гепферта. Он отличался также и от предложенного А. Ф. Остроградским звукового метода обучения речи.

И. А. Васильев считал необходимым изучать не только звуки-буквы азбуки, но и фонетический состав слов. Работая по его методике, учитель не торопился с постановкой звуков. Он проводил эти занятия с каждым из учащихся независимо от изучения ими других предметов.

Обучение письму по системе графического метода велось независимо от постановки звуков. Первые слова-понятия в соответствии с графическим методом усваивались в письменном виде, когда глухой ученик еще не умел их произносить и считывать с губ. Умение писать как средство для развития письменной речи на первом этапе было главным предметом обучения и общения между учителем и учеником. Ученик зрительно заучивал комплексы букв с их значением — словом.

Обучение по графическому методу И. А. Васильев иллюстрировал на примере постановки слова-понятия «человек». Учитель указывал на живого человека, человека, изображенного на картинке, рисовал его на доске, а затем писал слово «человек». Ученики также писали новое слово несколько раз, а потом воспроизводили его по памяти в письменном виде. По мере накопления достаточного запаса слов учитель составлял рассказ для чтения с этими словами.

По мере усвоения звуков ученик постепенно переходил к устно-разговорной речи. Общие понятия детализировались, «расщеплялись» на более частные. Приобретающиеся таким путем слова ассоциировались с соответствующими понятиями. Ученик привыкал связывать значение слова с потребностью выразить свою мысль вначале письменно, а потом и устно.

Графический метод позволял глухому активно приобретать словарь в основном через чтение, описание картин, письменное изложение прочитанного. Одновременно ученик усваивал и синтаксис предложений. Для учителей большое практическое значение имело то, что графический

метод направлял их внимание на временное разграничение процесса обучения словесной речи: устной, с одной стороны, и письменной речи — с другой. Для своего времени это было значительным шагом в решении проблемы соотношения письменной и устной речи. Методика И. А. Васильева помогала разрешать и назревшие противоречия в системе «чистый устный метод» в первоначальный период обучения.

И. А. Васильев разработал более полно и глубоко, чем представители сурдопедагогики Западной Европы (Гейдзик, Форхгаммер, Гепферт, а в дальнейшем и Линднер), приемы обучения глухих словесной речи. Но в дореволюционный период разработка методики применения письменной речи как исходного средства обучения глухих детей на этом и закончилась. Нужно отметить и то, что в то время методика И. А. Васильева не была признана представителями отечественной сурдопедагогики достаточно педагогически обоснованной и практически полезной. Труды его современников и коллег из Западной Европы и Америки значительно более широко популяризировались на страницах «Вестника Попечительства о глухонемых».

Различия в сурдопедагогической деятельности отдельных училищ, о чем подробно говорилось выше, получали отражение и в теории сурдопедагогики. Об этом свидетельствовали опубликованные в то время труды отдельных специалистов: П. Д. Енько, И. А. Васильева и др. Различия в подходах к решению теоретических, методических и практических проблем сурдопедагогики проявились также и в дискуссиях XI секции III съезда деятелей по профессиональному и техническому образованию (1903) и на Всероссийском съезде деятелей по воспитанию, обучению и признанию глухонемых (1910), проводившемся в связи с 50-летием Московского училища глухонемых.

**II съезд сурдопедагогов.** На заседаниях II съезда сурдопедагогов обсуждались организационные, сурдопедагогические и методические вопросы. Первая группа вопросов касалась системы и типов училищ для глухих, организации дошкольных учреждений, их роли и значения в подготовке к школьному обучению, объема учебного материала по русскому языку, трудовой и профессиональной подготовки глухих учащихся, их приспособления к трудовой жизни. Вторая группа вопросов затрагивала проблемы первоначального обучения устной речи: обучения произношению, чтению с губ, развития слухового восприятия или остатков слуха для использования при обучении устной словесной речи.

Важный организационно-методический вопрос поставил в своем докладе перед участниками съезда помощник директора по учебной части Варшавского училища глухих С. Г. Яковенко: «До какого уровня можно довести глухонемого со средними способностями в заведении для глухих?» С. Г. Яковенко считал, что глухонемого необходимо научить говорить внятно для окружающих и понимать обращенную к нему речь, составлять письмо, деловую записку, приучить к чтению популярных книг. В училище ребенок должен получить также элементарные знания по общеобразовательным

предметам, ознакомиться с нравственными понятиями. Для достижения этих целей глухой должен обучаться в училище девять лет (приготовительный класс и восемь основных классов).

II съезд рекомендовал именно девятилетний срок обучения; предполагалось, что за этот срок дети достаточно хорошо овладеют программой народной школы. Исключение представляли собой только три училища: Петербургское, Московское и Варшавское, в которых занимались по программам для уездных городских училищ. В эти училища отбирались наиболее способные дети, среди них было большое количество позднооглохших и слабослышащих детей.

Вопросам дошкольного обучения и воспитания были посвящены доклады учительницы Киевской школы глухих Н. К. Паткановой, организатора и руководителя Московского детского сада Н. А. Рау. Вокруг этих докладов развернулась дискуссия.

Н. К. Патканова указывала на то, что постановка дела обучения глухих неправильна уже потому, что оно начинается только со школьного возраста, без учета времени наступления глухоты. До трех лет глухой ребенок еще не отстает от нормального в умственном отношении. Это обусловлено тем, что в этом возрасте у глухого ребенка еще сохраняются нормальные голос и дыхание и совершенно не развита жестикуляция. Н. К. Патканова считала, что специальное обучение глухого необходимо начинать именно с дошкольного возраста и вести его тем же путем, каким идет развитие его нормального сверстника. Работу с трех-четырёхлетними детьми она предлагала поручить детским садам для глухих с четырехгодичным сроком обучения. За время пребывания в детском саду дети должны овладеть произношением звуков речи и чтением с губ. Кроме того, должно осуществляться развитие их слуха с помощью музыкальных инструментов: гармоники В. Урбанчика или фисгармонии д-ра де Ленса или рояля. В процессе таких занятий дети привыкают слышать и различать звуки, чувствовать ритм, танцевать под музыку.

Достигших шестилетнего возраста детей Н. К. Патканова предлагала обучать грамоте (письму и чтению) в промежутках между играми; в результате к концу обучения в детском саду ребенок должен был научиться понимать прочитанное и правильно излагать свои мысли на бумаге. По ее мнению, при правильной постановке дела в детских садах многие глухие дети смогут поступить в народные школы. Они окажутся в состоянии пользоваться устной речью и не приобретут привычки использовать жестовую речь. Эта идея Н. К. Паткановой была воспринята как «полностью утопическая, лишенная разумного основания».

Нужно сказать, что в самом начале XX века трудно было отнестись к этой идее иначе. Однако у ее противников не было оснований для принципиального отрицания того, что в результате развития сурдопедагогики, медицины и техники со временем могут быть найдены такие методы компенсаторного обучения глухих детей, которые позволят им обучаться в школе для слышащих детей и по своему развитию приблизиться

к ученикам массовой школы.

Н. К. Патканова и Н. А. Рау смело и остро ставили вопрос об огромной важности дошкольного воспитания глухих детей. Сурдопедагогические идеи Н. К. Паткановой и положительный опыт Н. А. Рау по обучению глухих в детском саду не нашли последователей в большинстве училищ дореволюционной России. Были только единичные попытки энтузиастов: Н. А. Рау — в Москве, Н. М. Лаговского — в Александровском хуторе, Н. К. Паткановой — в ее частной школе в Киеве. Однако среди сурдопедагогов росло убеждение в том, что дошкольное воспитание может обеспечить хорошую подготовку глухих к школе, расширить возможности их умственного развития, в определенной степени преодолеть существующие между глухими и слышащими различия.

Введение в конце XIX— начале XX века в школах и училищах глухих звукового метода обучения исключало использование учителем жестовой речи. А. Ф. Остроградский и Н. М. Лаговский считали, что жесты и мимика не должны использоваться даже как вспомогательное средство. Но не все сурдопедагоги соглашались с таким отношением к жестовой речи. Заведующая Казанским училищем глухих Е. Г. Ласточкина высказала мысли, которые шли против тенденций руководителей съезда, стремившихся исключить мимику из процесса обучения русскому языку и другим предметам. Е. Г. Ласточкина рассматривала жесты и мимику как средство общения, благодаря которому глухой ребенок не чувствует себя одиноким в коллективе глухих. Сравнивая словесную речь с жестовой и выявляя качественные различия между ними, она говорила, что последняя не может быть полноценным средством общения и умственного развития глухого ребенка. Жесты и мимика оставляют ученика на уровне конкретного мышления, даже если они используются параллельно со словом.

Е. Г. Ласточкина выступала за развитие методов первоначального обучения по системе «чистый устный метод». По ее мнению, использование этой системы дает возможность обучать глухих детей методами, близкими к тем, которые практикуются в народных и городских училищах.

В отличие от Е. Г. Ласточкиной автор графического метода И. А. Васильев считал, что в руках учителя знак может служить эффективным средством обучения устной речи в том случае, когда учитель употребляет его для напоминания забытых слов в целях экономии времени. Е. С. Боришпольский (доктор медицины — невропатолог) также выступал в защиту жестовой речи, употребляемой детьми для выражения мыслей, восприятий, представлений. По его мнению, жесты вполне могут служить для ученика и учителя вспомогательным средством в первоначальный период обучения словесной речи.

Участники II съезда учителей глухонемых в своем решении высказались за полное исключение использования жестов, не учитывая конкретных условий жизни глухих, их изолированного обучения и воспитания, существующей практики в школах-мастерских, школе-ферме, прачечной. Им казалось, что с исключением жестов и мимики у глухого тотчас появится

устная словесная речь и тем самым будут изжиты слабые стороны «чистого устного метода». II съезд учителей глухих высказал положительное отношение к использованию русского варианта «чистого устного метода» в первоначальный период обучения речи. Обоснование целесообразности использования этого метода давалось в трудах А. Ф. Остроградского, П. Д. Енько, Ф. А. Рау.

II съезд способствовал расширению и обогащению последующей практики обучения словесной речи и общеобразовательным предметам в училищах и школах глухих. Методы первоначального обучения словесной устно-звуковой речи стали занимать основное место в системе «устный метод». При этом предполагалось, что с разрешением проблемы первоначального обучения словесной устной речи будет успешно осуществляться и дальнейшее общеобразовательное и профессиональное обучение глухих. Однако этого не произошло.

После II съезда училища глухих продолжали существовать как благотворительные учреждения. Состояние их бюджета целиком зависело от каприза благотворителей и количества вносящих плату учащихся. Наступившая после революции 1905 года реакция не замедлила отрицательно сказаться на бюджете училищ для глухих. Приток средств от благотворителей на обучение и содержание училищ значительно сократился. Центральный отдел Попечительства был вынужден объявить в газете «Петербургские ведомости» о своей несостоятельности и невозможности принимать в Мариинское училище глухих не вносящих плату учеников. В газете говорилось о том, что стесненное в средствах Попечительство принуждено временно прекратить прием на бесплатные вакансии.

Количество учащихся в училищах сокращалось. Даже в Петербургском училище из 329 учащихся (до 1905 года) было оставлено всего 150 человек; в основном это были учащиеся, родители которых вносили плату за их обучение и содержание. Средства от благотворительности не могли обеспечить обучение глухих детей из бедных семей.

Со стороны сурдопедагогической общественности и благотворительных организаций все настойчивее выдвигалось требование введения государственного всеобщего обучения глухих. Учителя, директора училищ для глухих и другие заинтересованные в решении этого вопроса лица добивались созыва нового съезда учителей глухих, чтобы поставить этот вопрос на коллективное обсуждение. И такой съезд состоялся в 1910 году.

**III съезд учителей глухонемых в Москве.** Формальным поводом для созыва этого съезда послужил 50-летний юбилей Московского училища для глухих. Однако самым главным на съезде был вопрос о необходимости государственного обучения глухих. Этому было посвящено наибольшее число докладов. Ряд докладов был посвящен вопросам обучения глухих устной звуковой речи и их трудового обучения. В остальных докладах освещались психофизические особенности глухих. Такая направленность работы съезда отражалась в выступлениях руководителей училищ для глухих: Н. А. Котельникова, С. Г. Яковенко, П. Д. Енько. В докладе каждого из них

говорилось о плачевном материальном положении училищ, что самым отрицательным образом сказывалось на всей их деятельности.

Организатор и заведующий небольшим Уфимским училищем для глухих Н. А. Котельников заявил: «Дольше жить так, как живут наши провинциальные училища, невозможно. Почти все они существуют исключительно на благотворительные средства, все построены на песке... Дунет ветер — и не будет ничего!».

Бывший директор Варшавского училища С. Г. Яковенко представил съезду план сети школ для глухих с расчетом их стоимости. Он доказывал экономические выгоды организации небольших школ на периферии при осуществлении всеобщего обучения глухих и протестовал против совместного обучения слепых и глухих, что имело место в Варшавском училище.

Преследуя цели более широкого охвата глухих обучением, директор Петербургского училища П. Д. Енько выступил с предложением обучать глухих детей в народных школах, но «непременно поодиночке». В связи с этим он предлагал обучать учителей народных начальных школ методам обучения глухих. Однако эти предложения вызвали общее несогласие со стороны делегатов съезда. Они требовали организации специальных училищ для глухих. Такая позиция съезда объяснялась тем, что в дореволюционной России школ для начального обучения было крайне недостаточно, не было и нужного количества учителей. Нередки были случаи, когда на одного учителя приходилось от 60 до 70 учащихся.

Учитель Александровского училища-хутора П. А. Гладуш в своем докладе предлагал организовать при народных школах специальные классы не более чем на 10 человек с особым учителем. Он считал, что учащиеся должны учиться в этих классах шесть лет. Задачу этих классов он видел в том, чтобы научить глухих детей грамоте, счету, письму, умению говорить и физическому труду. Ничего другого, по его мнению, глухому и не нужно.

В организационно-педагогическом плане на Московском съезде обсуждался и вопрос о выделении особых классов для малоспособных и отсталых глухих. Существовавшая к тому времени система начального обучения требовала от детей усвоения устной речи (в плане овладения произношением и чтением с губ) в более быстром темпе. Как показала в своем докладе Е. Г. Ласточкина, около 40 процентов обучающихся в Казанском училище глухих с трудом овладевали устной речью, письмом и особенно умением соотносить произносимые слова с предметами. Но если мысль докладчика о необходимости особого подхода к плохо овладевающим речью (устной и письменной) учащимся была правильной, то предлагавшийся ею путь к разрешению этой проблемы был явно прагматическим. Она предлагала сократить общеобразовательные программы до минимума и ввести возможно больше ремесленной подготовки.

На Московском съезде учителей глухих вновь был поднят вопрос об организации «Практической сельскохозяйственной школы для глухонемых»

с ремесленными классами при ней и об обучении глухих земледелию. Контингенты сельскохозяйственных школ как филиалов городских училищ для глухих предполагалось создавать из окончивших училище молодых людей не моложе 18 лет с таким условием, чтобы сохранить с ними связь и после окончания училища. Но эти предложения не имели под собой социально-экономической базы. Надежды на то, что учащиеся отработают затраченные на их обучение средства, были нереальны.

Сделанные на съезде доклады были разнообразны по содержанию и проблематике. При обсуждении теоретических и методических вопросов на съезде все внимание обращалось на то, чтобы изыскать методы и приемы обучения, применение которых развивало бы устную речь глухого до наибольшей фонетической внятности так, чтобы она могла быть реализована в общении с окружающими. Одновременно в ходе съезда выявилась новая тенденция — стремление к установлению общих принципов специальной педагогики, касающихся обучения и воспитания глухих детей.

Предложенные съезду педагогические и методические доклады группировались по трем основным проблемам: 1. Общие вопросы лечебной педагогики дефективного ребенка. 2. Специфические вопросы обучения словесной речи глухих детей в первоначальный период обучения. 3. Педагогические и методические вопросы обучения ручному и профессиональному труду. Названные доклады продолжали развивать высказанные на II съезде учителей глухих идеи. Однако некоторые из них содержали сведения о новых приемах обучения глухих произношению, в частности о приеме обучения глухих орфоэпическим правилам русского языка.

Кроме этих вопросов, на съезде обсуждалось сообщение доктора М. В. Богданова-Березовского «Об обучении и воспитании слепоглухонемых детей». Важным по содержанию и социальной значимости был доклад (не прочитанный, а лишь напечатанный в материалах съезда) И. А. Соколянского (учителя школы-санатория в Евпатории) «Об обучении украинских глухонемых детей родному языку».

Наряду с сурдопедагогическими и методическими вопросами на съезде были представлены доклады и об экспериментальной научной работе, проводившейся в крупных училищах для глухих, в частности Петербургском, Московском и Киевском. Всеобщий интерес вызвал доклад Н. К. Паткановой о физиологии развития и утомляемости слуха у глухих. Н. К. Патканова указала на положительное влияние регулярных специальных занятий по развитию слуха глухих с применением электрической аппаратуры. Ее сообщение было важным с точки зрения проблем изучения физиологии остаточного слуха у глухого.

Дискуссионному вопросу об особенностях зрения глухих учащихся был посвящен доклад А. Г. Ченцова «Зрение учащихся Арнольдо-Третьяковского училища». Доклад был основан на эмпирических наблюдениях при обследовании и лечении детей.

Работая на протяжении многих лет с глухими учениками, учителя



приходили к выводу, что их зрительные восприятия и зрительная память лучше, чем у их слышащих сверстников. Объяснение этого явления сводилось к указанию на возможность замещения одного органа другим — потеря слуха вела к обострению зрения. Против такого умозрительного объяснения выступили наиболее квалифицированные врачи и сурдопедагоги, в том числе и сам докладчик. Доктор А. Г. Ченцов доказывал, что зрение у глухих вовсе не является особенно хорошим. В связи с этим он призывал учителей более бережно относиться к глазам глухих, опасаться переутомления зрения вследствие продолжительной напряженной работы глаз. Рассматривая деятельность зрительного анализатора как определенную совокупность и систему динамических стереотипов, вырабатывающихся в процессе онтогенеза, можно констатировать, что эта деятельность развивается у глухих детей раньше, чем у нормально слышащих. Однако это явление имеет и отрицательные стороны, например недостаточную обобщенность зрительных восприятий глухих, что связано с недостаточным владением речью, недостатками координации между чувственным и рациональным познанием окружающего у глухого ребенка.

Участие отоларингологов в работе Московского съезда сурдопедагогов имело важное значение для установления сотрудничества деятелей этих двух специальностей. Но участники съезда фактически обходили главный вопрос — о системе государственного обучения глухих и социально-экономических предпосылках такой системы, а когда касались этого вопроса, то рассматривали его вне конкретно-исторических условий действительности того времени. Училища для глухих по-прежнему оставались на положении частных учреждений. Даже если они и находились в ведении попечительств, все равно при этом работавшие в них сурдопедагоги оказывались в положении наемных лиц частного предпринимателя.

Несмотря на важное значение многих докладов, сделанных в 1910 году на Всероссийском съезде деятелей по воспитанию, обучению и призрению глухих, никакого сдвига в деле практического решения проблемы обучения глухих не произошло. Мало того, и в методических вопросах появился еще более односторонний уклон: учителя глухих все свое внимание направили на закрепление в практике обучения системы «чистый устный метод». Такая практика закреплялась в Московском Арнольдо-Третьяковском училище глухих. Затем она распространилась и на другие училища глухих в России.

**Борьба за бесплатное государственное обучение глухих.** Вопрос о государственном обучении глухих продолжал оставаться в центре внимания сурдопедагогической и врачебной общественности. С трибун съездов по народному образованию, по общественному призрению и в периодической педагогической печати продолжали раздаваться голоса о необходимости государственного обучения глухих детей.

Одним из энтузиастов этого движения был член комитета Попечительства о глухонемых доктор медицины Е. С. Боришпольский. На I съезде по народному образованию в 1913 году он выступил с докладом по

вопросу о государственном обучении глухих. Выдвинутые им предложения получили отражение в резолюциях этого съезда по вопросам о всеобщем обучении. Вместе с тем в резолюциях говорилось и о желательности сохранения заботы о глухих со стороны местных самоуправлений и земств. И в докладе самого Е. С. Боришпольского говорилось о необходимости «благотворительного внимания» к делу обучения глухих со стороны земств и городских властей. Призыв этот аргументировался статистическими данными, свидетельствовавшими о том, что 126 154 глухонемых не могли приобщиться к просвещению без помощи государства, а в школьном обучении нуждаются свыше 43 000 глухонемых детей.

Е. С. Боришпольский обращался ко всем, кто имел то или иное отношение к практике обучения и воспитания глухих: к земствам, городским властям, попечительским организациям. Он взывал к долгу и чести граждан, к гуманности и морали, но все было напрасно. Классовая сущность филантропической практики помещиков и капиталистов была со всей определенностью выражена в выступлении министра царского правительства Витте на одном из съездов по общественному призрению в 1914 году. Цели и задачи организации общественного призрения, по словам царского министра, должны заключаться прежде всего и главным образом в охране интересов господствующих, привилегированных и имущих сословий и классов. Выступление Витте раскрывало лицемерие «заботы» господствующих классов России о нуждающихся, в том числе и глухих. Подобные «заботы» вызывались страхом перед ростом классовой борьбы рабочих и крестьян, а лицемерные рассуждения о «милосердии» благотворительных организаций служили всего лишь одним из средств, которыми власть имущие стремились отвлечь рабочий класс и крестьянство от революционной борьбы за свое социальное освобождение.

Решение и резолюции съездов по общественному призрению, по народному образованию в начале XX века, как и следовало ожидать, не давали практических результатов, а начавшаяся в 1914 году первая мировая война отодвигала на неопределенное время вопросы о помощи глухим. Одни училища для глухих были закрыты, другие владели жалкое существование. Представители частной и общественной благотворительности перестали выделять средства для училищ глухих. Шаткая материальная база училищ для глухих была окончательно подорвана. Сеть училищ для глухих и контингенты учащихся значительно сократились.

Состояние училищ для глухих накануне Великой Октябрьской социалистической революции хорошо показано в документе, представленном Ф. А. Рау в 1917 году в Министерство народного просвещения при Временном правительстве: «В настоящее время в России, за исключением Финляндии, имеется 43 училища для глухонемых. Из них: одно (Варшавский институт глухонемых и слепых, переведенный во время войны в Москву) находится в ведении Министерства народного просвещения, 19 — Попечительства о глухонемых, одно — ведомства православного вероисповедания и 22 состоят вне ведомства. Из 19 училищ Попечительства

о глухонемых только 2 содержатся на его средства. Большинство же училищ существует частью на средства частной благотворительности, на плату с учеников и небольшие субсидии от городских и земских учреждений».

В России начала XX века не лучше обстояло дело и с подготовкой кадров учителей для училищ глухих. За 16 лет (с 1900 по 1916 г.) на курсах Попечительства о глухонемых было подготовлено 390 учителей. Но более 50 процентов из окончивших курсы не нашли применения своим знаниям, хотя в то же время недостаток в квалифицированных кадрах остро ощущался в большинстве училищ. Это объяснялось бесправным положением учителей глухих.

Февральская буржуазно-демократическая революция не внесла положительных изменений в жизнь училищ для глухих. Созданное буржуазией с помощью эсеров и меньшевиков Временное правительство оставалось правительством капиталистическим и стояло на защите интересов эксплуататорских классов. Старая традиция эксплуататорских классов — филантропия — продолжала оставаться в силе.

В это время руководители периферийных училищ глухих делали попытки обращаться со своими требованиями и предложениями в Министерство народного просвещения. В ответах министерство ограничивалось обещанием улучшить положение училищ глухих в неопределенном будущем. Директора и заведующие училищами глухих прибыли явочным порядком в Петроград и требовали проведения специального совещания по вопросам обучения и воспитания глухих детей. Министерство народного просвещения наконец было вынуждено согласиться на проведение такого совещания. Оно состоялось в мае 1917 года. Среди участников совещания были Ф. А. Рау, Н. М. Лаговский, И. А. Васильев, Е. С. Боришпольский, М. В. Богданов-Березовский и другие видные сурдопедагоги и врачи. На основании материалов этого совещания был составлен законопроект о субсидиях Временного правительства на училища для глухих. Однако этот законопроект основывался на старом принципе благотворительности. В нем предусматривалась лишь небольшая сумма, отпускаемая одновременно Министерством народного просвещения на содержание училищ в дополнение к средствам частной и общественной благотворительности. Но некоторые директора и учителя удовлетворились даже таким решением вопроса о помощи училищам глухих. Одни из них видели в этом сохранение своих прав — организаторов училищ, другие — были рады получить хотя бы какую-нибудь субсидию и тем самым сохранить училища.

На этом совещании представитель Попечительства о глухонемых, ободренный обещаниями Министерства народного просвещения, сделал доклад о всеобщем обучении глухих и о руководящей роли Попечительства о глухонемых в этом деле. Но такое предложение вызвало резкий протест со стороны участников совещания, а деятельность Попечительства о глухонемых была подвергнута резкой критике. Совещание констатировало очень тяжелое материальное положение училищ. Даже представитель

Мариинского училища. Попечительства о глухонемых в селе Мурзинка заявил: «Нужда и нищета в училище непомерные». Такие же сведения поступали и от других училищ.

Большинство участников совещания предложили передать училища глухих в ведение Министерства народного просвещения, чтобы тем самым обеспечить им постоянный бюджет. Совещание рассмотрело вопрос о том, какие типы училищ для глухих желательно развивать в перспективе. Предполагалось, что в сельской местности должны быть организованы школы с трехгодичным курсом обучения. Приемный возраст—15 лет. Содержание обучения такой школы должно включать закон божий, элементарные сведения по русскому языку, огородничество, сельскохозяйственные работы, ремесла, необходимые в сельском хозяйстве.

Для городов предусматривались начальные школы с 4-летним курсом обучения. В эту школу ребенок из сельской школы мог поступить, только выдержав экзамен по ее программе. При школе предполагалось открыть мастерские для обучения учащихся ремеслам и рукоделиям.

Третьим самостоятельным звеном для обучения глухих проектировалось высшее начальное училище. В него могли поступать лишь дети, выдержавшие экзамен за курс начальных училищ для глухих. Курс обучения в таких училищах был 9-летний, приемный же возраст — 7—8 лет.

Училища этих трех типов между собой не были связаны. Содержание обучения в каждом из них имело обособленный характер.

Кроме этих основных типов, участники совещания намечали и «школы для глухонемых детей, отсталых в умственном и нравственном отношении». Основное содержание обучения в этих школах составляли физический труд, элементарное обучение и воспитание глухих детей.

Итак, история сурдопедагогики и училищ для глухих в России конца XIX — начала XX века свидетельствует, что филантропический принцип оказывался совершенно несостоятельным для решения социально-педагогических проблем обучения и воспитания глухих. Являвшийся основой существования сурдопедагогических учебно-воспитательных учреждений, этот принцип был подвергнут уничтожающей, классово непримиримой критике в марксистско-ленинском учении о воспитании и образовании. В трудах основоположников марксизма-ленинизма была со всей очевидностью показана лицемерная сущность буржуазной благотворительности, воспринятой буржуазией от феодализма и поставленной на службу своих корыстных интересов.

Развитие сурдопедагогической теоретической и методической мысли в этот период было обусловлено достижениями смежных с нею наук, и особенно медицины. Оно во многом зависело от объединения усилий сурдопедагогов, врачей и педагогической общественности. В последние два десятилетия перед Великой Октябрьской социалистической революцией в содержании и методах первоначального обучения глухих происходили важные изменения. В то же время возникали социально-педагогические проблемы, которые не могли быть решены в условиях самодержавной и

буржуазной России.

В наиболее крупных училищах стало уделяться возрастающее внимание обучению глухих устной звуковой речи: в них все более решительно отказывались от таких средств обучения, как дактильная и жестовая речь.

В отдельных училищах России для глухих в системе «чистый устный метод» намечался отход от звукового метода на первоначальном этапе обучения.

Наибольшим своеобразием отличался созданный П. Д. Енько «естественный способ обучения», при котором весь процесс обучения был подчинен овладению произносимой и читаемой с губ речью. Общеобразовательное обучение приобрело прагматический характер. П. Д. Енько стремился внедрить свою систему практику русских училищ для глухих. Однако сделать это ему не удалось.

В этот же период И. А. Васильевым был предложен «графический метод». Предложенная им система основывалась на идее, Скрывавшей путь к активному усвоению глухими учащимися речи в составе предложения.

К этому периоду относится создание детских садов для глухих и обоснование значения их обучения и воспитания с дошкольного возраста. Однако практическое решение сурдопедагогических проблем, как и само существование училищ для глухих детей, не имело необходимой социальной основы и материальной базы. В условиях дореволюционной России все дело обучения и воспитания глухих детей зависело от филантропии. Не только дети с недостатками физического и психического развития, но и все другие в массе своей были лишены школы и образования. Материальная необеспеченность широких слоев народа, сословный характер системы просвещения делали школьное образование фактически недоступным для огромного большинства людей. Революционная перестройка всей системы просвещения в интересах народа была необходимым условием последовательного решения проблем обучения и воспитания глухих детей. Такая перестройка была осуществлена в нашей стране после победы Великой Октябрьской социалистической революции.

### **Вопросы**

1. Почему в период с конца XIX века до Великой Октябрьской социалистической революции проблемы социально-педагогические становились все более актуальными?

2. Что нового внесли в теорию и практику обучения глухих состоявшиеся в 1903 и 1910 годах съезды деятелей сурдопедагогике?

3. Почему в начале XX века система «чистый устный метод» сохранялась, а методика первоначального периода обучения глухих словесной речи изменялась?

4. Какие методики первоначального периода обучения глухих возникли в России в конце XIX — начале XX века?

5. Какие сурдопедагогические труды были созданы в этот период?

# ИСТОРИЯ СУРДОПЕДАГОГИКИ В СССР И ДРУГИХ СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ

## Глава 13

### Начало коренных преобразований в обучении глухих (1917—1920)

Великая Октябрьская социалистическая революция положила начало коренным преобразованиям школьного дела в нашей стране, имевшим целью приобщение широчайших народных масс к образованию, науке, к творческому созиданию новой, социалистической культуры. Впервые в мировой истории ставилась задача сделать образование и культуру действительно доступными всем трудящимся, осуществить на деле полное равенство в области образования всех граждан, сделать науку и знание одним из средств борьбы за построение социалистического общества. С первых же дней после свершения социалистической революции Советское правительство приняло ряд мер по перестройке системы образования. Декретом ВЦИК и СНК от 9 ноября 1917 года была организована Государственная комиссия по просвещению, которая занялась разработкой новой системы народного образования.

Строительство новой системы народного образования, советской единой трудовой политехнической школы осуществлялось на основе учения В. И. Ленина о культурной революции, на основе ленинского учения о коммунистическом воспитании. В стране победившего социализма, где власть перешла к рабочим и крестьянам, устанавливалось новое отношение к школе, науке, просвещению. Если буржуазия считала науку и просвещение привилегией богатых, а школу и образование использовала в качестве одного из средств эксплуатации и угнетения трудящихся, то Великая Октябрьская социалистическая революция открывала широкую дорогу к знанию всем трудящимся. «Раньше,— говорил В. И. Ленин, — весь человеческий ум, весь его гений творил только для того, чтобы дать одним все блага техники и культуры, а других лишить самого необходимого — просвещения и развития. Теперь же все чудеса техники, все завоевания культуры станут общенародным достоянием, и отныне никогда человеческий ум и гений не будут обращены в средства насилия, в средства эксплуатации»<sup>1</sup>.

Ленинское учение о коммунистическом воспитании подрастающих поколений с первых дней установления Советской власти и на всех последующих этапах развития педагогики указывало пути осуществления связи школы с жизнью, с производительным трудом, с практикой социалистического строительства.

В самой тесной и органической связи с развитием новой системы

народного образования, становлением единой трудовой политехнической школы происходило развитие советской сурдопедагогики и специальной школы для детей с недостатками слуха.

**Поиски организационных форм руководства государственным обучением глухих детей.** В результате победы Великой Октябрьской социалистической революции практика обучения и воспитания глухих детей изменялась коренным образом. Победа социалистической революции создала необходимые социально-экономические предпосылки для таких изменений. С установлением Советской власти и формированием системы образования, отвечающей интересам рабочего класса и крестьянства, интересам трудящихся, в борьбе с буржуазными идеями и концепциями развивалась качественно новая, советская сурдопедагогическая теория.

Заботу об обучении и воспитании глухих детей в Советской стране взяло на себя государство. Унизительному для учителей и глухих учащихся существованию на средства благотворительности был положен конец. Глухие учащиеся в Советской стране получили возможность обучаться в специальных государственных школах, учителя стали государственными служащими. Как и во всех других учебных заведениях, в школах для глухих были ликвидированы сословные, национальные и прочие ограничения, для всех детей устанавливались равные права.

Если в дореволюционной России глухих старались приспособить к труду лишь для того, чтобы они не становились нищими, ворами или нарушителями общественного порядка, не были обузой для общества, то в Советской России впервые была поставлена задача воспитания из глухих активных и равноправных участников строительства коммунистического общества. В соответствии с этой целью сурдопедагогика должна была разрабатывать систему средств, методов и организационных форм, которая обеспечивала бы усвоение глухими учащимися необходимых для этого знаний, умений и навыков.

Необходимо было также заново создавать сеть специальных учебных заведений для глухих детей. Оставшиеся от дореволюционного периода училища для глухих и практика обучения и воспитания в них подлежали радикальной перестройке и изменению в соответствии с новыми целями и задачами.

Обучение и воспитание подрастающего поколения в Советской стране стало всенародным делом. Под влиянием социалистической революции в среде рабочих и крестьян возникали различные общественные организации, просветительскую и педагогическую деятельность которых поддерживали Коммунистическая партия и Советское правительство. При Государственной комиссии по просвещению был организован отдел школьной медицины и гигиены, который в дальнейшем стал называться школьно-санитарным отделом. На этот отдел было возложено руководство учреждениями для детей с умственной (умственно отсталые) и физической дефективностью (слепые и глухие).

В первые годы Советской власти велись напряженные поиски

организационных форм государственного обучения и воспитания глухих детей, форм и методов руководства системой такого обучения и воспитания. Деятельность школьно-санитарного отдела по организации обучения и воспитания глухих и других категорий аномальных детей осложнялась тем, что часть учреждений относилась к Народному комиссариату социального обеспечения, а часть оставалась в подчинении других ведомств. С опубликованием декрета СНК от 5 июня 1918 года «О передаче в ведение Народного комиссариата по просвещению учебных и образовательных учреждений и заведений всех ведомств» начинался и новый этап перестройки учреждений для аномальных детей.

Провозглашенные «Положением об единой трудовой школе РСФСР» и «Декларацией о единой трудовой школе» принципы последовательно проводились при разработке системы обучения и воспитания глухих детей.

Потребовалось, однако, немало времени для того, чтобы завершить организационный период в создании сети учреждений для глухих детей и единого государственного центра административного и методического руководства обучением и воспитанием глухих детей в этих учреждениях. Поиски новых организационных форм были не всегда успешны, но они велись настойчиво и целеустремленно при полной поддержке молодого, еще экономически не окрепшего Советского государства, проявлявшего постоянную заботу о глухих детях. Внимание вопросам воспитания аномальных детей уделял лично В. И. Ленин, как об этом свидетельствует в одном из своих писем А. М. Горький.

Для успешного выполнения программы обучения и воспитания глухих детей использовался прогрессивный методический опыт дореволюционной сурдопедагогики. Но осуществлению намечавшейся программы мешало то, что школьно-санитарный отдел еще не имел определенного статуса как в системе Наркомпроса, так и в системе Наркомздрава. После подготовительной работы по определению функций и задач Наркомпроса и Наркомздрава в отношении дефективных детей Совет Народных Комиссаров 10 декабря 1919 года принял постановление «О согласовании функций народных комиссариатов просвещения и здравоохранения в деле воспитания и охраны здоровья дефективных детей»<sup>3</sup>. Согласно этому постановлению воспитание и обучение категорий аномальных детей, не подлежащих систематическому лечению, переходило в ведение Народного комиссариата просвещения. Это постановление означало возобновление и дальнейшее развитие нормальной педагогической деятельности училищ для глухих.

Однако на пути развития системы обучения и воспитания детей с недостатками слуха стояли не только проблемы взаимосвязи между различными наркоматами, но и вопросы координации функций между отделами Народного комиссариата просвещения.

Постановление СНК от 10 декабря 1919 года создавало основу для разрешения возникавших организационных вопросов руководства обучением и воспитанием детей с глухотой и недостатками слуха. Это постановление утверждало социалистический гуманизм молодой Советской республики в



отношении к аномальным детям, всеобщую государственную заботу в деле приобщения глухих детей к трудовой деятельности через школьное обучение и раннее дошкольное воспитание в целях компенсации и коррекции имеющихся у них недостатков.

Забота об аномальных детях постановлением правительства от 10 декабря 1919 года была возложена в Наркомпросе на отдел охраны детства, который разделился на подотдел социально-правовой охраны несовершеннолетних и подотдел детских домов и коммун. Во втором подотделе было сосредоточено руководство специальными детскими школами для аномальных детей. Его задачи в отношении аномальных детей были сформулированы следующим образом: «Отдел охраны детства организует в тесном контакте с Народным комиссариатом здравоохранения воспитательно-лечебные заведения и для физически дефективных детей». Таким образом, на отдел охраны детства Наркомпроса возлагалась задача лечения, воспитания и обучения аномальных детей.

В годы интервенции и гражданской войны отдел охраны детства (в это время он стал называться отделом социально-правовой охраны несовершеннолетних и дефективных детей (СПОН)) особое внимание уделял беспризорным и аномальным детям. Были созданы детские дома для беспризорных детей и специальные детские дома-школы для аномальных детей, в составе которых были и глухие. Содержание этих учреждений полностью относилось на государственный бюджет.

Особенность специальных детских домов-школ для дефективных детей заключалась в том, что дети учились и воспитывались в отрыве от семьи. Мотивировалось это тем, что в социально-правовой охране должен отражаться взгляд на государство как на опекуна ребенка, руководящего его воспитанием и охраняющего его не только от вредных влияний окружающей социальной среды, но также и от дурной обстановки его семьи. Однако такое положение детских домов-школ изолировало глухих детей от школ для нормальных детей и по существу обуславливало типичные недостатки дореволюционного типа закрытого учебного заведения.

На основании постановления Совета Народных Комиссаров от 10 декабря 1919 года были организованы подотделы охраны детства в губернских, областных (краевых) отделах народного образования и автономных республик, а позднее и в союзных республиках. Деятельность губернских, областных (краевых) подотделов охраны детства автономных и союзных республик сыграла положительную роль в закреплении существующей сети, с одной стороны, а с другой — в создании и развитии новой сети детских домов-школ для глухих детей.

Первые советские научные сурдопедагогические учреждения. Централизация руководства обучением и воспитанием глухих детей в первые годы Советской власти способствовала созданию научных учреждений, занимающихся изучением глухого ребенка и совершенствованием средств и методов его обучения и воспитания. Несмотря на экономические трудности, вызванные гражданской войной и иностранной интервенцией, Советская

власть проявляла заботу о развитии науки в первом рабоче-крестьянском государстве.

В 1918 году в Петрограде был организован Центральный научно-практический институт по изучению и обучению глухих; деятельность института осуществлялась в тесном контакте с кафедрой психопатологии и патологии речи Психоневрологической академии. При институте были открыты школа-интернат и детский сад для глухих детей. Учебно-воспитательная работа этой школы строилась по аналогии с массовой школой. Однако срок обучения был более длительным. Это была школа первой ступени с шестилетним курсом обучения, с выделением вспомогательных классов для глухих с легкой и средней дебильностью, а также классов для детей, имеющих остатки слуха и речи (слабослышащих). Для глухих детей, отсталых в умственном развитии, около Петрограда, на станции Сиверская, была организована колония со школой-фермой. Наряду с общеобразовательным обучением учащиеся получали в ней профессиональное обучение по различным видам ремесла: девочки обучались шитью и рукоделиям, мальчики — сапожному, столярному и переплетному делу. В школе-ферме учащиеся также получали навыки сельскохозяйственного труда.

Центральный научно-практический институт в первые годы после Великой Октябрьской социалистической революции являлся центром по подготовке и переподготовке учителей глухих по программам краткосрочных курсов.

В 1920 году в Петрограде возник Отофонетический институт, который занимался изучением детей с недостатками слуха и речи. Как и другие научные учреждения по изучению аномальных детей, Отофонетический институт имел характер научно-клинического учреждения. При нем были созданы специальные лаборатории, кабинеты, амбулатории, где изучали не только глухих детей, но и детей с различными типами логопатии. В институте имела клиника-стационар на 200 детей, представлявшая собой школу и детский сад со специализированными отделениями.

В 1921 году Центральный научно-практический и Отофонетический институты были объединены под названием Отофонетический институт. Такого же рода научные центры по изучению аномальных детей, в том числе и глухих, создавались в Москве, Киеве, Баку.

Как Центральный институт, так затем и Отофонетический институт много внимания уделяли разделению детей на нормальных и отсталых, при этом нередко были случаи педологических извращений в оценке интеллектуальных возможностей глухих детей. Вследствие такого подхода признанные отсталыми учащиеся получали раннюю профессионализацию без достаточной общеобразовательной подготовки; они помещались в особые классы.

Одновременно с возникновением научно-практических институтов в Петрограде и Москве создавались специальные кафедры по подготовке учителей для специальных школ. Одной из первых была организована

кафедра сурдопедагогики в Петрограде (1918 год), руководство которой было поручено профессору Д. В. Фельдбергу, бывшему в то время директором Отофонети-ческого института. Кафедра сурдопедагогики была создана и в Москве. Руководил кафедрой профессор Ф. А. Рау, организатор педагогического коллектива Московского городского института для глухих.

**Конференции и съезды по охране детства и борьбе с детской дефективностью.** Органы народного образования и здравоохранения направили усилия ученых, врачей и педагогов на борьбу с детской дефективностью. В связи с решением этой задачи был проведен ряд специальных конференций и съездов по охране детства и борьбе с детской дефективностью.

Во второй половине 1918 года был проведен I съезд медико-санитарных отделов Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. Руководитель школьно-санитарного отдела В. М. Бонч-Бруевич (Величкина) (1868—1918) в докладе о работе школьно-санитарных отделов указывала на особую важность усиленной борьбы с детской дефективностью. В феврале 1919 года в Москве состоялся организованный Наркоматом социального обеспечения I съезд по охране детства. На нем был остро поставлен вопрос о подготовке квалифицированных кадров дефектологов.

В марте 1919 года состоялся организованный Наркомздравом I Всероссийский съезд по школьной санитарии. На съезде много внимания было уделено дефективному детству, в том числе глухим детям. Постановления I Всероссийского съезда по школьной санитарии о глухих не носили, однако, характера руководящего документа. Решения этого съезда только знакомили врачей и других лиц с возможностями и необходимостью осуществлять обучение глухих детей.

Непосредственное отношение к делу обучения глухих детей и его совершенствованию имел I съезд по борьбе с детской дефективностью, преступностью и беспризорностью, который был организован Народным комиссариатом просвещения в 1920 году. В работе этого представительного съезда принимали участие не только деятели народного образования, но также врачи, юристы, сурдопедагоги.

Открывая съезд, А. И. Елизарова от имени отдела охраны детства Народного комиссариата просвещения ознакомила участников с государственными установками по борьбе с детской дефективностью. Она призывала специалистов отдать все свои силы на борьбу с детской дефективностью, преступностью и беспризорностью.

На этом съезде выступал народный комиссар просвещения А. В. Луначарский. В своем выступлении он обратил внимание делегатов на огромную роль Союза Коммунистической Молодежи в деле воспитания нового, советского человека, в деле борьбы с детской дефективностью. А. В. Луначарский призвал отказаться от старой филантропической позиции в вопросах организации обучения и воспитания аномальных детей, рассматривать его как дело государственной важности. «...Я ожидаю от нынешнего съезда большого освежения для всего дела Наркомпроса, так как

задача борьбы с детской дефективностью — это только наиболее яркая и отчетливая задача всего дела Народного комиссариата просвещения, и я, как представитель Наркомпроса, с глубоким интересом отношусь к съезду», — говорил А. В. Луначарский.

В приветствии съезду основоположника советской литературы А. М. Горького, которое произвело на делегатов большое впечатление, говорилось: «...не мне, профану, говорить людям практики, насколько трудна задача, над которой вы работаете. Будучи знаком с условиями вашей работы, скажу честно, не преувеличивая, что это героический труд... Когда-нибудь из этих дефективных выйдут 25-летние хорошие люди, и когда они отнесутся к вам с чувством родственного восторга при встрече, то выше этого я ничего не могу представить». В приветствии А. М. Горького звучало восторженное отношение к труду педагогов-дефектологов.

Неотложным вопросам дефектологии, главным образом организационным, посвящались доклады Г. И. Россолимо, В. П. Кащенко, П. С. Янковского, Н. М. Лаговского, С. С. Преображенского.

Г. И. Россолимо в то время был профессором Московского университета, одним из тех прогрессивных деятелей, которые с первых лет Советской власти вели активную деятельность по борьбе с детской дефективностью. Доктор В. П. Кащенко входил в состав организационного комитета съезда, был директором медико-педагогической клиники. На съезде он выдвинул ряд общих организационных вопросов дефектологии, среди которых были: 1) об объединяющем центре — организации медико-педагогического совета при Наркомпросе; 2) о подготовке учителей для аномальных детей в системе институтов; 3) о борьбе с детской дошкольной дефективностью.

Вопросам организации обучения глухих посвящался доклад П. С. Янковского. По своему содержанию он был близок выступлению автора в дни Февральской революции 1917 года на совещании учителей и директоров училищ для глухих. В докладе П. С. Янковского содержались, кроме того, рекомендации о создании школ для так называемых «морально дефективных» глухих. Эти необоснованные рекомендации могли нанести большой вред делу обучения и воспитания глухих. Обучение и воспитание глухого ребенка, который в силу своего дефекта отрывается от окружающих (он не понимает их, они не понимают его), естественно, связано с дополнительными трудностями. Однако он не является «морально дефективным». Н. К. Крупская справедливо критиковала тех педагогов, которые пользовались понятием «морально дефективный» ребенок. Она указывала: «Термин «морально дефективный» освободил их (педагогов. — Прим. ред.) от всякой ответственности и внутренне и внешне, освободил от необходимости считаться с ребятами, уважать их человеческое достоинство, их личность, учиться подходить к ним, освободил от самого обыкновенного человеческого побуждения помочь слабому».

Доклад П. С. Янковского был недостаточно последовательным в проведении принципиальных позиций строительства новой, советской

единой трудовой политехнической школы. Предлагавшаяся П. С. Янковским система ориентировала на обучение крестьянских детей, для которых основным должно стать обучение сельскохозяйственным профессиям в школах, организованных в сельской местности или в уездных городах.

Сурдопедагогов, искавших новых эффективных путей и средств обучения и воспитания, не могло удовлетворить обособление специальной школы от общих принципов «Положения об единой трудовой школе РСФСР». Предложенная от Наркомпроса Н. М. Лаговским система организации воспитания и обучения глухих резко отличалась от той, что излагалась в докладе П. С. Янковского.

Ребенок, оглохший в раннем детстве (не позднее двухлетнего возраста), по плану Наркомпроса должен был поступать в «детскую» группу при детском саде, где ему давались общее развитие и подготовка к усвоению фонетического звукового состава слова. Второе звено — детский сад, обязанный дать словарь и развить словесную речь ребенка в общении.

Далее следовали школы трех типов:

Первый тип — школа для нормальных глухих детей с нормальной программой обучения звуковому языку без обязательного требования профессиональной подготовки, но с классами творческого ручного труда, имевшими целью развитие сил и способностей для будущей трудовой деятельности.

Второй тип — вспомогательная школа для глухих детей с более слабыми способностями, для которых вводилась пониженная программа обучения звуковому языку, но с обязательной предварительной подготовкой к профессиональному обучению. (Это была не столько вспомогательная школа, сколько школа для подростков, запоздавших с поступлением в школу.)

Третий тип — профессиональная школа. В эту школу должны были поступать все окончившие школы первых двух типов и взрослые, не получившие образования, но способные к труду.

Для способных глухих предлагалось организовать школу второй ступени, а кроме того, и отдельно школу для слабослышащих и позднооглохших. Таким образом, проект Наркомпроса стремился к тому, чтобы школы для глухих детей носили дифференцированный общеобразовательный характер, а не превращались в школы только профессиональной подготовки.

Профессиональную подготовку Н. М. Лаговский выносил за рамки начальной, или, как он ее называл, «общей», школы, рассматривая ее как самостоятельное звено в обучении со своей системой образовательных знаний. Впервые в истории русской школы для глухих в проекте Наркомпроса речь шла о государственной школе, о возможностях плодотворной деятельности учителя в борьбе с детской глухотой и немотой средствами обучения и воспитания.

Учителя школы для глухих, несмотря на трудности, переживавшиеся страной, ощущали дыхание новой жизни и в специальной школе. Школы для глухих были включены в общий государственный бюджет на народное

образование, они входили в систему образовательных учреждений Наркомпроса. Благодаря этому, естественно, передовые учителя специальных школ стремились увязывать свою работу с новыми идеями и начинаниями массовой школы.

В решениях съезда содержались и отдельные ошибочные установки (о «морально дефективных» детях). Но не они определяли общие итоги съезда, который намечал в основном верную перспективу строительства советской специальной школы для глухих детей, связанной с общими задачами народного образования.

По-новому на съезде был поставлен и вопрос о подготовке кадров. Съезд решил, что необходима организация особых институтов и факультетов, в которых обслуживающий персонал учреждения для глухих получал бы основательную теоретическую и практическую подготовку по общепедагогическим дисциплинам и методическую по специальности. Это решение в дальнейшем претворялось в практике крупнейших педагогических институтов Москвы, Ленинграда, Киева, Минска, Ташкента, Свердловска.

Из представленных на съезде докладов следует отметить доклад С. С. Преображенского «Постановка медицинского дела в дошкольных учреждениях для глухонемых». Профессор отоларингологии Московского университета С. С. Преображенский (1861—1927), посвятивший более 25 лет изучению детской глухоты и глухонемой, по-новому освещал вопрос о мерах борьбы с глухонемой и глухотой у детей дошкольного возраста. Новизна подхода обуславливалась политикой Советской власти в области народного образования. Располагая точными данными исследований состояния уха, горла, носа у глухих дошкольников и учащихся школ глухих, С. С. Преображенский ставил вопрос о необходимости раннего лечения глухоты. Для этого он рекомендовал организовать специальную клинику. В ней он видел эффективное средство борьбы с глухонемой. В клинику должны приниматься дети самого раннего возраста, у которых обнаружались признаки глухоты. Поступающие в детский сад глухие дети непременно должны пройти через эту клинику и в случае необходимости получить соответствующее лечение. Он считал, что, расширяя борьбу с глухотой и глухонемой, такая клиника сократит число глухонемых, а качество будущих учеников улучшит. Но организацией клиники не должна исчерпываться забота государства о лечении и предупреждении глухоты. Необходима пропаганда гигиенических знаний среди населения, с тем чтобы родители своевременно направляли в клинику своих детей. Социалистической гуманностью были проникнуты заключительные слова доклада профессора С. С. Преображенского: «Всегда становится больно, когда при исследовании глухонемого убеждаешься, что его несчастье произошло не от неизбежности, а от небрежности родителей или других лиц, неумело или невнимательно отнесшихся к ребенку и преступно упустивших время для лечения»<sup>15</sup>

Итак, Великая Октябрьская социалистическая революция положила начало новому этапу развития сурдопедагогики и практики обучения и

воспитания детей с недостатками слуха. Заботу об их обучении и воспитании брало на себя государство, что свидетельствовало о подлинном гуманизме социалистического общества. В тяжелые годы гражданской войны и иностранной интервенции Советское государство оказывало всяческую поддержку научно-исследовательской деятельности в области дефектологии и всемерно поощряло общественные начинания в борьбе с детской дефективностью, оно открывало реальные перспективы решения проблем обучения и воспитания детей со слуховой дефективностью.

Перед учеными-сурдопедагогами с большой остротой вставала задача разработки системы предупреждения потери слуха профилактическими, лечебными и педагогическими мерами. Начиналась небывалая по своим масштабам работа по борьбе с детской глухотой и немотой; работа эта координировалась Народным комиссариатом просвещения и Народным комиссариатом здравоохранения.

Великая Октябрьская социалистическая революция совершенно по-новому поставила задачи борьбы с детской дефективностью, задачи улучшения условий жизни детей. Советское рабоче-крестьянское правительство приняло все необходимые меры к тому, чтобы облегчить жизнь глухим детям и дать им возможность стать активными участниками строительства социализма.

Вопросы и задание

1. Охарактеризуйте систему обучения и воспитания глухих детей в нашей стране после победы Великой Октябрьской социалистической революции.

2. Какие правительственные документы определили организационные принципы руководства обучением глухих детей?

3. Какие научные учреждения по изучению и обучению детей со слухоречевой дефективностью были созданы в первые годы Советской власти?

4. В чем заключалось значение съездов по охране детства и борьбе с детской дефективностью для развития сурдопедагогики?

## Глава 14

### Деятельность выдающихся ученых-педагогов в первые годы Советской власти

Проводившиеся с первых лет Советской власти в широких масштабах мероприятия по борьбе с детской дефективностью имели глубокий идейно-политический смысл. В организации и проведении этих мероприятий принимали участие многие партийные и государственные деятели. Это была борьба за здоровое детство для всех, за включение аномальных детей в общественно полезный труд посредством специальной системы обучения и воспитания. Огромный вклад в создание государственной системы научно-педагогических учреждений и школ для аномальных детей внесла Н. К. Крупская. Выдающуюся роль в развитии сурдопедагогики 20-х годов, обновлении методов обучения и воспитания детей с недостатками слуха

играли Н. М. Лаговский, Д. В. Фельдберг, Ф. А. Рау, И. А. Васильев.

Надежда Константиновна Крупская (1869—1939). Огромное значение в становлении советской дефектологии и сурдопедагогике, разработке теоретических и методологических основ этой специальной области педагогического знания, организации государственной системы обучения и воспитания глухих детей имела деятельность Н. К. Крупской.

Н. К. Крупская была одним из первых в России педагогов-марксистов и основоположником советской педагогики. Она проблемы воспитания и образования рассматривала с позиций подлинно научной методологии, с позиций марксизма. В автобиографическом очерке Н. К. Крупская писала: «Марксизм дал мне величайшее счастье, какого только может желать человек: знание, куда надо идти, спокойную уверенность в конечном исходе дела, с которым связала свою жизнь». Глубокое знание марксизма, непосредственное участие в борьбе за интересы рабочего класса и всех трудящихся в качестве профессионального революционера определяло характер ее деятельности как педагога-теоретика и организатора новой системы народного образования в нашей стране. После победы Великой Октябрьской социалистической революции Н. К. Крупская назначается членом коллегии Народного комиссариата просвещения, а в 1929 г. — заместителем народного комиссара просвещения РСФСР.

Нарком просвещения А. В. Луначарский, вспоминая о начальном этапе работы Наркомпроса, говорил: «Драгоценнейшим обстоятельством в этих условиях было то, что одним из самых главных, а может быть, и самым главным действующим лицом Наркомпроса с самых первых дней оказалась Н. К. Крупская» 2. Огромное множество проблем стояло перед Наркомпросом молодой Советской республики. И среди них проблемы обучения и воспитания аномальных детей. Проблемы эти не были оставлены без внимания Н. К. Крупской, которая в области строительства новой, советской школы и системы народного образования последовательно проводила политику Коммунистической партии. Н. К. Крупская принимала непосредственное участие в разработке и осуществлении планов всеобщего обучения глухих детей в нашей стране, в разработке и проведении в жизнь важнейших партийных и государственных постановлений по вопросам школы и народного образования.

В своих решениях в отношении глухих детей Советское правительство руководствовалось принципом социалистического гуманизма. В одном из бюллетеней школьно-санитарного отдела Наркомпроса говорилось: «Новое государство ставит во главу угла такую организацию жизни, в которой самый слабый дефективный, обделенный судьбою мог бы вести самостоятельное трудовое и счастливое существование».

После победы Великой Октябрьской социалистической революции в нашей стране была поставлена задача воспитать из глухих детей полноценных членов общества.

Н. К. Крупская неоднократно привлекала внимание работников народного образования к проблемам сурдопедагогике. Для перестройки



обучения глухих Наркомпросом были привлечены лучшие специалисты того времени: Н. М. Лаговский, Ф. А. Рау, Д. В. Фельдберг, И. А. Васильев и др. Создавались специальные научно-практические институты, где под руководством Психоневрологической академии велась научная разработка проблем детской слухоречевой недостаточности.

В определении общих учебно-воспитательных задач школы для глухих детей сыграли большую роль общепедагогические труды Н. К. Крупской. Так, на основе развивавшихся Н. К. Крупской идей общественного воспитания сурдопедагогика преодолевала тенденцию к организации обособленных учреждений для глухих. Новые цели социалистической школы, говорила Н. К. Крупская, — воспитывать в учениках общественные инстинкты. И советские сурдопедагоги воспринимали эти идеи как основополагающие для школы глухих. Постепенно все школы для глухих как образовательные учреждения включались в общую систему народного образования. При участии Н. К. Крупской разрабатывался и декрет Совнаркома от 10 декабря 1919 года — «О согласовании функций народных комиссариатов просвещения и здравоохранения в деле воспитания и охраны здоровья дефективных детей». Этот декрет был подписан В. И. Лениным.

Н. К. Крупская хорошо знала жизнь глухих детей и ставила вопрос о создании такой системы их обучения и воспитания, которая бы не была заботой о них отдельных лиц, а стала общегосударственным делом. Н. К. Крупская считала, что включение специальных школ в государственную систему школьного обучения внесет коренное изменение в сущность и принципы воспитания и обучения глухонемых, слепых и других категорий аномальных детей.

Н. К. Крупская стремилась всемерно укреплять новое отношение к аномальным детям. Она требовала от окружающих не филантропической заботы и сожаления, как это было прежде, а действенной помощи, основанной на принципах социалистического гуманизма. В журнале «О наших детях», редактором которого являлась Н. К. Крупская, наряду с другими печатались и статьи о детях аномальных. В 1929 году Н. К. Крупская в этом журнале опубликовала собственную статью «Мои глухонемые приятели». Звучавшая в этой статье горячая заинтересованность в деле, искреннее участие в судьбе глухих детей не оставляли равнодушным никого из читателей. Н. К. Крупская писала о том, что глухонемые дети и особенно подростки нуждаются в сугубой защите. Закон и говорящие окружающие должны защищать их права, всячески помогать им войти в жизнь, занять в ней свое место, 196

Педагогические идеи Н. К. Крупской творчески воспринимались советскими дефектологами, которые осуществляли их на практике. Так, в плане реализации этих идей Н. М. Лаговским, который в первые годы Советской власти на первом съезде по борьбе с детской дефективностью в 1920 году ведал в Наркомпросе вопросами обучения и воспитания глухих, предложил план системы учреждений для глухих. В основу этого плана была положена идея преемственности, которая сохраняет свое значение до наших

дней. Позднее, выступая на съезде заведующих губернскими отделами народного образования в 1922 году, Н. К. Крупская говорила о наличии конкретного плана постановки сети учреждений для дефективных детей. Очевидно, Н. К. Крупская имела в виду представленный на съезде доклад Н. М. Лаговского. В 1926 году были разработаны планы школ для детей глухих, слепых и умственно отсталых. Звеном этой системы были дошкольные учреждения — детские дома. Так мысли и предложения Н. К. Крупской входили в практику обучения аномальных детей.

Огромную роль играла Н. К. Крупская в разработке теоретических проблем сурдопедагогики. Ею выдвигался принцип органической связи теории с практикой обучения и воспитания аномальных детей. Она выступала непримиримым противником идей, чуждых гуманистической советской педагогике. Н. К. Крупская принимала активное участие в подготовке материалов ко II съезду по социально-правовой охране несовершеннолетних в 1924 году. В связи с проведением съезда на коллегии Наркомпроса был поставлен вопрос о практической целесообразности выводов сектора по обучению и воспитанию аномальных детей, которым в те годы руководил Л. С. Выготский. Оценивая выдвинутые Л. С. Выготским теоретические положения, Н. К. Крупская отмечала при этом, что теоретические позиции необходимо максимально приблизить к практике борьбы с детской дефективностью и вести настойчивый поиск новых форм, средств и методов решения проблемы.

Н. К. Крупская последовательно и систематически направляла мысль сурдопедагогов. Она призывала к поискам эффективных путей приближения обучения дефективных детей к условиям обучения и воспитания в общеобразовательной школе.

Н. К. Крупской в эти годы развивалась идея компенсаторного обучения. Компенсаторное обучение в ее понимании состоит в том, чтобы не повторять механически содержание программ массовых школ и приближать его к обучению слышащих, создавая для этого необходимые условия.

Много внимания Н. К. Крупская уделяла проблемам трудового обучения и воспитания. Ею глубоко и разносторонне развивалась мысль о том, что ребенок должен познавать предметы и явления окружающей жизни в процессе трудовых действий. Благотворное влияние этой идеи сказалось на последующем развитии советской сурдопедагогики, на разработке дидактической системы обучения глухих по принципу речевого общения. По этой системе на начальном этапе обучения осуществляется предметно-практическая деятельность. Она ставит глухого ребенка перед необходимостью пользоваться словесной речью под непосредственным руководством педагога. Как правило, обучение глухих детей сопровождается жизнерадостностью, активностью и инициативой с применением предметно-практической деятельности.

В 20-х годах в педагогической литературе получил широкое хождение термин «морально-дефективные дети». Преподаватели сурдопедагогики Ленинградского педагогического института при обсуждении системы

обучения глухих предлагали даже открыть детский дом для «морально-дефективных» глухих детей. К категории «морально-дефективных» относили детей больных, измученных нуждой и голодом. Накануне II съезда СПОН Н. К. Крупская выступила в журнале «На путях к новой школе» с острой критикой этого понятия.

Н. К. Крупская с глубокой убежденностью доказывала, что этот термин позорный, что он развязывает руки нечестным педагогам, что его надо изгнать из советской педагогики. В работе «К вопросу о морально-дефективных детях» Н. К. Крупская писала:

«Позорный термин «морально-дефективный», развязывающий руки бессовестной и бессознательной части педагогов, должен быть изгнан из употребления.

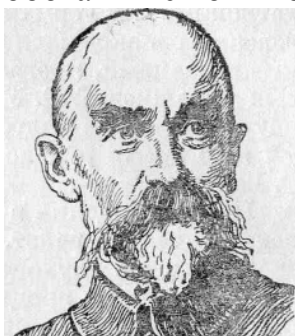
На работе с заброшенными, задавленными жизнью, исковерканными ею ребятами надо оставить лишь живых, чутких людей, умеющих заслужить доверие ребят, умеющих подойти к ним.

Надо помочь ребятам, на которых всей тяжестью обрушились невзгоды жизни, надо помочь им подняться, на эту работу должны идти лучшие люди.

Долой снимающие ответственность буржуазные термины вроде «морально-дефективный»

Беспризорные, заброшенные, больные ребята должны стать родными, любимыми детьми Советской республики».

Выступления Н. К. Крупской были пронизаны идеями социалистического гуманизма, страстным желанием прийти на помощь аномальным детям. Она справедливо считала, что глухонемые дети способны приобщиться к жизни, включиться в трудовую и общественную деятельность, стать полезными членами общества, а педагогические коллективы должны помочь им в этом. В одиночку человек может развиваться только до известного предела, очень незначительного, указывала Н. К. Крупская. В дальнейшем его опыт должен обогатиться опытом других.



**Н. М. Лаговский**  
(1862-1933).

В соответствии с этими принципами Н. К. Крупская настойчиво требовала приближения содержания обучения и воспитания глухонемых к содержанию деятельности массовой общеобразовательной школы. Высказанные Н. К. Крупской мысли имели основополагающее значение и для развития сурдопедагогической теории. Педагогические идеи Н. К. Крупской и ее личный пример отношения к аномальным детям вдохновляли сурдопедагогов на самоотверженное служение гуманному делу обучения и воспитания глухих детей. Педагогические идеи Н. К. Крупской служили для советских сурдопедагогов основой творческих поисков. Они не утратили своего теоретического и практического значения и для сурдопедагогов наших дней.

**Н. М. Лаговский (1862-1933).** Одним из выдающихся деятелей советской сурдопедагогики рассматриваемого периода был Н. М. Лаговский. Николай Михайлович Лаговский родился 25 декабря 1862 г. в Костромской губернии

в семье сельского дьякона. Оставшись сиротой, он рано начал самостоятельную трудовую жизнь, добывая средства к жизни случайными заработками: пением в хоре, перепиской нот, уроками за любую, даже самую мизерную, плату. Во время обучения в духовной семинарии он принимал участие в деятельности Костромской организации партии «Народная воля». Близость к политической деятельности народовольцев в юношеские годы отразилась на всей последующей деятельности Н. М. Лаговского, который видел главный ее смысл в служении трудовому народу.

По окончании семинарии в 1884 году Н. М. Лаговский поступил на историко-филологический факультет Петербургского университета, но вскоре был вынужден оставить университет из-за отсутствия средств на оплату за обучение. В октябре того же года Н. М. Лаговский поступил на должность воспитателя в Петербургское училище для глухонемых.

В 80—90-е годы в Петербургском училище глухонемых шла острая борьба за утверждение принципа обучения глухих устной словесной речи и использования ее как средства общения и получения глухими учащимися общеобразовательных знаний. Н. М. Лаговский с присущими ему искренностью и живым умом включился в творческую деятельность по перестройке учебно-воспитательного дела в училище. Он сразу же встал в ряды сторонников обучения глухих устной речи. Позднее он занимался на курсах по подготовке учителей для школ глухих, организованных при училище. По окончании курсов в 1897 году Н. М. Лаговский был зачислен на должность учителя, а через год стал инспектором Петербургского училища.

Для углубленного изучения практики обучения глухих в Европе он был командирован в Австрию и Германию. В конце XIX века в Западной Европе проводился ряд опытов по изучению слуха глухих и использованию его в процессе обучения глухих детей устной речи. В Германии в Берлинском училище глухих Я. М. Лаговский ознакомился с методами обучения артикуляции, с учебными планами, программами, в Австрии — с постановкой слуховых упражнений В. Урбанчика. Кроме того, им была тщательно изучена система подготовки учителей глухих на курсах, которыми в то время руководил выдающийся немецкий сурдопедагог Э. Вальтер.

По возвращении в Россию Н. М. Лаговский издал ряд сурдопедагогических работ. Первой из серии его книг была «Королевское училище глухонемых в Берлине», в которой давалось подробное описание процесса обучения глухонемых в этом училище. Одновременно появилась и его «Книга рассказов для классного чтения и бесед с глухонемыми детьми старшего возраста». Это было первое пособие для учителей глухих и глухих учеников старших классов, если не считать в значительной мере устаревшую к тому времени книгу Г. А. Гурцова «Энциклопедический курс» и «Хрестоматию» И. Я. Селезнева. В 1903 году вышла работа Н. М. Лаговского «Обучение глухонемых устной речи», которая в дореволюционный период выдержала два издания и стала настольной книгой для учителей глухих. Она была значительно шире по содержанию, чем ранее издававшиеся методики по обучению глухих произношению и русскому языку А. Ф. Остроградского

и И. А. Васильева.

В трудах Н. М. Лаговского центральное место занимали и вопросы обучения устной речи. По своим приемам методика Н. М. Лаговского была сходна с методикой А. Ф. Остроградского. Но в отличие от А. Ф. Остроградского Н. М. Лаговский излагал содержание обучения звуковой речи в определенной системе по годам обучения. Он значительно шире и разностороннее, чем А. Ф. Остроградский, раскрывал анатомо-физиологические характеристики слухоречевого аппарата глухого человека и его возможности в восстановлении, в постановке звуков русского языка. В методике постановки звуков Н. М. Лаговский шел от более видимых и осязаемых к звукам менее «наглядным» и «ощущаемым».

Н. М. Лаговский видел в правильном домашнем воспитании глухих средство к сохранению его устной звуковой речи после наступления глухоты. Тем самым облегчалось усвоение им словарного состава и грамматики русского языка в школе.

В Петербургском училище Н. М. Лаговский проработал до осени 1910 года. С сентября этого года он взял на себя заведование четырьмя учреждениями для глухих в г. Александровске (Запорожье), объединенными в училище-хутор. Здесь Н. М. Лаговский вел напряженную сурдопедагогическую деятельность. В Александровском хуторе он объединил вокруг себя творческий коллектив учителей и воспитателей для решения намеченных им педагогических задач по обучению и воспитанию глухих детей. Среди них были сестры О. Комир и М. Комир, И. А. Соколянский и многие другие талантливые сурдопедагоги. Но Н. М. Лаговскому в Александровском хуторе не удалось осуществить многие из своих педагогических идей не только потому, что они были противоречивы, но и потому, что в условиях дореволюционной России они были утопичны. Н. М. Лаговский правильно считал, что начинать обучение глухих необходимо с дошкольного возраста и продолжать до включения их в трудовую деятельность. Но вся организация жизни этого училища страдала пороками, проистекавшими из народнических идей и прожектов.

После Великой Октябрьской социалистической революции начался наиболее плодотворный период деятельности Н. М. Лаговского. Вскоре он стал активно участвовать в работе отдела социального обеспечения в Петрограде, в ведении которого в то время состояли все учреждения для глухих города и области. По его предложению в Петрограде было открыто первое в России научно-практическое учреждение — Центральный институт глухонемых. В октябре 1918 года Н. М. Лаговский заведовал учебной частью этого института. После переезда в Московскую область он взял на себя заведование Перервинским (Люблинским) институтом глухонемых. Одновременно Н. М. Лаговский руководил сектором глухих детей в школьно-санитарном отделе Наркомпроса. Он организовал медико-педагогическую комиссию по делам глухих для разработки теоретических и организационно-методических вопросов их обучения и воспитания. Комиссия состояла из передовой части врачей и сурдопедагогов.

Авторитет Н. М. Лаговского в Наркомпросе как ученого-сурдопедагога, бескорыстная преданность делу помогли ему осуществить ряд важных практических мероприятий по обучению и воспитанию глухих и прежде всего укрепить положение специальных учреждений в системе народного образования. Н. М. Лаговский принимал самое активное участие в организации и проведении конференций и съездов, проходивших в этот период в Исследовательском институте научной педагогики при 2-м Московском государственном университете.

В 20-е годы Н. М. Лаговский создал ряд книг и пособий для студентов и сурдопедагогов. Он разрабатывал программы по обучению взрослых глухих и методические руководства к ним, букварь для глухих, основы сурдопедагогики для студентов-заочников. Книга Н. М. Лаговского по методике начального обучения глухих взрослых грамоте с использованием дактильной речи во многом сохраняет свое значение до настоящего времени. По принципу сходства и различия дактильных знаков с буквами глухой учащийся овладевал грамотой в течение 40—50 дней-уроков, что для того времени было большим достижением.

Заслуги Н. М. Лаговского в деле обучения и воспитания глухих получили высокую оценку педагогической общественности и Советского правительства. В 1929 году ВЦИК присвоил ему звание Героя Труда. Во 2-м Московском государственном университете были учреждены три студенческие стипендии его имени. Постановлением Народного комиссариата просвещения школа в г. Вязниках стала называться школой им. Н. М. Лаговского. Постановлением Главнауки УССР Киевская школа для глухих была также названа его именем. Взрослые глухие г. Астрахани открыли клуб, которому было присвоено его имя.

Научно-педагогическая деятельность Н. М. Лаговского оказала большое влияние на последующее развитие советской сурдопедагогики. Созданные им труды долгое время служили руководством для учителей. Вместе с тем развитие теории и практики сурдопедагогики в последующее время обнаруживало и некоторые слабые стороны педагогической системы Н. М. Лаговского как системы обучения словесной речи, основанной на «чистом устном методе». Однако в целом труды Н. М. Лаговского внесли большой положительный вклад в советскую сурдопедагогику.



Д. В. Фельдберг (1873—1942)

**Давид Владимирович Фельдберг (1873—1942).** В решении проблемы борьбы с детской слуховой и речевой дефективностью в первые годы Советской власти видную роль играл доктор медицины и логопедии Д. В. Фельдберг. Многолетняя врачебно-педагогическая деятельность Д. В. Фельдберга привела его к мысли о том, что учебно-воспитательную работу с детьми, имеющими недостатки слуха и речи, необходимо сочетать с их лечением.

Интерес Д. В. Фельдберга к вопросам патологии детской речи во многом определил его научную

специализацию в медицинских науках. С 1905 по 1915 год деятельность Д. В. Фельдберга носила врачебно-педагогический характер и не соответствовала его главным интересам. Д. В. Фельдберг был директором Коммерческого училища и преподавателем гигиены. Он читал лекции на Высших женских курсах и был ассистентом в Клиническом институте по усовершенствованию врачей. В 1908 году Д. В. Фельдберг стал профессором кафедры логопедии при Психоневрологическом институте. В годы первой мировой войны Д. В. Фельдберга призвали на военную службу. Он руководил госпиталем и был врачом-консультантом. После Великой Октябрьской социалистической революции Д. В. Фельдберг полностью посвятил свою деятельность борьбе с детской слухоречевой дефективностью.

Еще будучи на военной службе, он часто выступал в качестве лектора по вопросам организации детского здравоохранения, социальной гигиены и логопедии. В 1918 году в Дошкольном педагогическом институте при его участии была организована кафедра логопедии и сурдопедагогики. Деятельность Д. В. Фельдберга как руководителя этой кафедры продолжалась до 1938.

В 1918 году в системе Наркомпроса Д. В. Фельдберг организовал Отофонетический институт. Это было новое государственное учреждение, в котором Д. В. Фельдбергу удалось объединить и включить в творческую работу опытных сурдопедагогов: Е. Ф. Заморенко, М. А. Захарову, Ю. А. Якимову, И. Ф. Брунс, Е. В. Цветкову, И. А. Васильева. Одновременно институт пополнялся молодыми талантливыми сурдопедагогами-логопедами. Первоначально небольшая амбулатория и стационар для взрослых и детей с недостатками речи превращались в специализированное детское учреждение по борьбе с нарушениями слуха и речи. К 30-м годам Отофонетический институт стал огромным научным клиническим педагогическим учреждением.

Отофонетический институт являлся главным центром научно-педагогической работы в СССР. По инициативе Д. В. Фельдберга в Ленинграде возникли классы для проходящих глухих детей. Кроме того, были созданы логопедические пункты при школах (для детей с легкими расстройствами речи). С целью разработки методических проблем Д. В. Фельдберг организовал методическую лабораторию, которой руководили методист по первоначальному обучению в массовой школе Н. П. Кононыкин и методист по обучению глухих Е. Ф. Заморенко.

Д. В. Фельдберг обращал большое внимание на остаточный слух у глухих детей. Изучавшиеся в Отофонетическом институте сурдопедагогические проблемы (влияние этиологии глухонемой на развитие и восстановление слуха, методы использования остатков слуха и др.) нашли отражение в сборнике трудов института «Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глухих и тугоухих детей» (1936 год). В Отофонетическом институте были предприняты попытки широкого использования техники.

Плодотворная научная и практическая деятельность Отофонетического института приносила ему широкую известность не только в нашей стране, но

и за ее пределами. Часто посещали институт и знакомились с его достижениями делегации иностранных ученых и педагогов.

Руководитель Отофонетического института Д. В. Фельдберг был постоянным участником съездов и конференций по вопросам обучения, воспитания глухих и по вопросам изучения дефектов речи и слуха. Он стремился творчески использовать принципы и методы массовой советской общеобразовательной школы при решении специфических задач дифференцированного обучения различных категорий детей со слухоречевой дефективностью. Под его руководством в Отофонетическом институте разрабатывались новые средства и методы обучения глухих, позднооглохших, слабослышащих детей, а также детей с различными формами логопатии.



Е. ф. Заморенко  
(1865—1942)

К сожалению, многое в деятельности института, особенно в научно-практической, не было в свое время учтено и обобщено. Между теоретическими исследованиями и практикой учебных учреждений института существовал разрыв. Многие весьма ценные и эффективные методы и приемы обучения не были внедрены в практику обучения глухих вследствие недооценки научного значения опыта передовых, творчески работавших педагогов.

**Федор Андреевич Рау (1868—1967).** Ф. А. Рау — выдающийся деятель в области обучения и воспитания детей с недостатками слуха и речи. Он родился в г. Вюртенберге в Германии. По окончании учительской семинарии в Германии Ф. А. Рау поступил на службу в одну из немецких начальных школ. Через полгода он был приглашен на должность помощника учителя в училище для глухих во Франкфурте-на-Майне. За годы службы в этом училище Ф. А. Рау изучил теорию и методику обучения глухих, сдал экзамены на звание учителя глухих и на штатную должность учителя глухих и логопеда. Наряду с подготовкой по специальности Ф. А. Рау изучал французский и английский языки. Знание этих двух языков расширило возможности его сурдопедагогической деятельности. Он стал сотрудничать как референт в немецком и французском журналах. В 1891 году в журнале «Орган» была напечатана его первая работа «Об устранении дефектов речи у детей».

В 1892 году Ф. А. Рау получил предложение приехать в Россию и занять должность учителя в частном училище прибалтийского городка Тиге. В 1900 году Ф. А. Рау был назначен директором Московского Арнольдо-Третьяковского училища. С приходом Ф. А. Рау в Московское училище глухих началась коренная организационная перестройка его учебно-воспитательной работы. Прежде всего Ф. А. Рау изменил содержание первоначального периода обучения. Исходным средством обучения стала устная речь. В это время за границей вводился метод В. Урбанчика по воспитанию слуха. Ф. А. Рау ввел этот метод и в Московском училище. Им был организован слуховой класс с особым учителем, который вел занятия по



развитию слуха.



Ф. А. Рау  
(1868—1957)

Ф. А. Рау не только руководил училищем, но и помогал учителям работать - с глухими детьми. Он давал показательные уроки по постановке и коррекции звуков, учил учителей новому в то время звуковому методу постановки устной речи, обучения грамоте и чтению с губ. Опытность директора, его методическая помощь учителям сделали училище глухих в Москве всероссийским методическим центром. Ф. А. Рау стал методистом-руководителем этого центра.

Ф. А. Рау ввел в училище дифференцированный подход к глухим. Этот подход выразился в том, что он учитывал время наступления глухоты, интеллектуальные возможности ребенка и состояние его слуха. Им были организованы классы позднооглохших и слабослышащих (тугоухих) детей. Для менее одаренных и не способных освоить учебную программу Московского училища в селе Сокольникове (Московская область) открыли колонию, при которой было организовано садоводческое учебное хозяйство. Общеобразовательное обучение в этой колонии велось посредством дактильной и письменной речи с использованием жестовой речи.

Большой заслугой Ф. А. Рау следует считать и создание первого дошкольного учреждения для глухих детей. Оно было открыто в 1900 году в Москве. Непосредственное руководство детским садом для глухих детей осуществляла Н. А. Рау, получавшая от Ф. А. Рау, постоянную помощь в решении педагогических и методических проблем этого учебного заведения, главной задачей которого являлось достижение преемственности обучения глухих в детском саду и школе.

В 1910 году Ф. А. Рау выступил организатором съезда по обучению, воспитанию и признанию глухих, приуроченного к 50-летию существования Московского Арнольдо-Третьяковского училища. На этом съезде Ф. А. Рау был автором ряда докладов: «Об организации периодических съездов деятелей по воспитанию, обучению и признанию глухонемых», «Об обучении глухонемых», «О дежурствах в интернате».

В годы директорства в Московском училище Ф. А. Рау был непременным корреспондентом журнала «Вестник Попечительства о глухонемых», выполнял переводы сурдопедагогических статей с немецкого языка. В частности, им были переведены книга Ф. Вернера «Психологические основы устного метода» (1910) и книга Ф. Гаудеринга «О подготовительном обучении глухонемых». В дореволюционный период им были созданы букварь, а также книжки для чтения: «Маленьким друзьям» и «Маленький глухонемой читатель».

После Великой Октябрьской социалистической революции начался наиболее плодотворный период деятельности Ф. А. Рау. Со свойственной ему энергией, энтузиазмом и преданностью делу он взялся за осуществление государственного обучения глухих. Ф. А. Рау стал ученым-консультантом

школьно-санитарного отдела Наркомпроса. С переходом этого отдела в Наркомздрав Ф. А. Рау был назначен заведующим секцией физически дефективных детей. Ко времени открытия в Москве Института детской дефективности, а потом дефектологического отделения при 2-м МГУ Ф. А. Рау получил звание профессора и заведование кафедрой сурдопедагогики. Его опыт работы с учителями в Московском училище глухих был использован при организации сурдопедагогического образования.

Ф. А. Рау был членом секции дефектологии Научно-исследовательского института педагогики при 2-м Московском государственном университете. Он выступал в качестве одного из основных лекторов по вопросам обучения глухих словесной речью на краткосрочных курсах. Ф. А. Рау участвовал в съездах учителей глухих как член оргбюро и докладчик. Он выступал на конференциях сурдопедагогов и многих других научных совещаниях. Исключительный успех имел его доклад «О методах первоначального обучения глухих словесной речью» на совещании директоров и заведующих учебной частью школ глухих в 1938 году. В нем Ф. А. Рау показал, что при обучении глухих необходимо сочетать и дифференцированно применять различные методы.

Активное и заинтересованное участие в создании советской государственной системы обучения и воспитания глухих детей благотворно отразилось на научной деятельности Ф. А. Рау. Если в дореволюционный период Ф. А. Рау в основном публиковал только переводы из иностранных журналов, то в послереволюционный период он создает и оригинальные работы, проявляет критическое отношение к зарубежным материалам с позиций советской сурдопедагогики.

Созданные Ф. А. Рау в советское время труды разнообразны: монографии, статьи в общих педагогических и специальных журналах, статьи в энциклопедиях.

Статьи Ф. А. Рау о детях с недостатками слуха и речи, о путях развития борьбы с детской глухотой были помещены в одном из первых сборников Наркомздрава — «Здоровые дети — светочи будущего». В изданиях II съезда СПОН был опубликован ряд его статей. В первом изданном в 1924 году сборнике он публикует оригинальную работу «Речевая функция у говорящих глухих». Во втором сборнике — дидактические статьи о методах, которые проверялись в то время в советской школе для глухих: маноральная система и чтение с губ Г. Форхгаммера. В дальнейшем им были опубликованы статьи на следующие темы: метод использования остатков слуха Бецольд — Кройса (1926), «бельгийский метод демутизации» (1935). Важной обобщающей работой была помещенная в Большой Советской энциклопедии статья «О глухонемоте и обучении глухонемых» (1929).

Ф. А. Рау являлся активным сотрудником журнала «Жизнь глухих», где помещались его статьи об И. К. Арнольде, о Н. М. Лаговском, статьи об актуальных проблемах зарубежной сурдопедагогики. Он был членом редакционной коллегии журнала «Жизнь глухих», а затем и журнала «Вопросы дефектологии».

Большую и плодотворную работу по созданию букварей для глухих и популярной сурдопедагогической литературы для родителей вел Ф. А. Рау совместно с Н. А. Рау.

В «Методике обучения глухих» (1934) был написанный Ф. А. Рау раздел «Постановка и коррекция звуков у глухонемых». В дальнейшем на основе этой работы Ф. А. Рау совместно с Ф. Ф. Рау создал методику обучения глухих произношению, которая до настоящего времени служит пособием для студентов и учителей.

В 1946 году в «Ученых записках МГПИ им. В. И. Ленина» были опубликованы подготовленные еще ранее при активном участии и под редакцией Ф. А. Рау материалы к учебнику по сурдопедагогике, в их числе статья «О глухонемоте, глухоте и тугоухости». В ней Ф. А. Рау, используя русскую и зарубежную сурдопедагогическую литературу и многолетний опыт непосредственной работы с глухими, дал четкую классификацию детей с немотой при наличии слуха. В этой же статье рассматривались вопросы о происхождении глухонемоты, о лечении и профилактике глухонемоты.

В 1948 году Ф. А. Рау был избран членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР. За свою сурдопедагогическую деятельность он был награжден орденом Ленина.

Вся жизнь Ф. А. Рау, учителя, профессора, доктора педагогических наук, члена-корреспондента Академии педагогических наук, была неразрывно связана с развитием советской сурдопедагогике. Он сыграл важную роль в подготовке научных и учительских кадров, создании литературы по методике обучения глухих устной речи и учебников для первоначального обучения (букварей).

**И. А. Васильев (1867—1941).** В ряду талантливых деятелей, обогативших своими трудами сурдопедагогике, были И. А. Васильев. Он начал свою сурдопедагогическую деятельность в Петербургском училище с должности младшего классного наставника. Любовь и желание прийти на помощь к детям, страдающим физическим недостатком — отсутствием слуха, побуждала его с первых шагов сурдопедагогической деятельности с исключительным упорством и настойчивостью искать новые, более эффективные пути их обучения и воспитания. Он мечтал научить глухих детей в короткий срок словесной речи и тем самым сблизить уровень развития глухого ребенка с уровнем развития ребенка слышащего. И. А. Васильев считал, что этого можно достигнуть в первоначальный период обучения посредством «графического метода», в основе которого лежало использование письменной речи. В соответствии с этим методом наряду с графическим изучением отдельных слов-понятий шло обучение глухих грамматике, умению строить предложения. Говоря об обучении глухого связной речи по рассказам или с помощью живой беседы учителя, И. А. Васильев при этом делал очень важное методическое указание. Он считал необходимым, чтобы для глухих специально составлялись учебники и книги для чтения, чтобы учитель, беседуя с глухими, расширял их словарь систематически и постепенно, не привнося в свою речь лишних, непонятных

глухому слов.

Обосновывая необходимость создания специальных книг и учебников для глухих, И. А. Васильев в своей книге «Методика обучения глухонемых речи, письму, чтению» (1900) давал ряд методических указаний относительно последовательности их обучения. В ней предлагался ряд разнообразных приемов обучения чтению с губ, устному описанию картинок, чтению книг и т. д. Подробно разбирая и иллюстрируя методику чтения, И. А. Васильев обращал особое внимание учителей глухих на необходимость разъяснения образных выражений и переносного значения слов. Описание картин И. А. Васильев считал важным методом развития речи глухих. Он сравнивал описание картин с процессом перевода с одного языка на другой.

Используя многие общедидактические положения известного русского педагога конца XIX — начала XX века П. Ф. Каптерева, И. А. Васильев в своих трудах развивал эти положения применительно к воспитанию глухих. Важным условием правильно построенного педагогического процесса И. А. Васильев считал соответствие между трудностью заданий и уровнем возможностей ученика. Опираясь на прогрессивные требования общей педагогики о единстве воспитания и обучения, И. А. Васильев говорил о том, что ими еще в большей мере необходимо руководствоваться при работе с глухими детьми.

В дореволюционный период И. А. Васильев опубликовал ряд оригинальных статей в журнале «Вестник Попечительства». Кроме того, он издал книгу под названием «Словарь глаголов», которая стала ценным пособием для учителей глухих. Благодаря хорошему знанию глаголов глухой ученик легко овладевал структурой предложения в целом и умением пользоваться различными видами и формами этой части речи.

После победы Великой Октябрьской социалистической революции И. А. Васильев стал одним из активных деятелей советской сурдопедагогики. В Ленинградском отофонетическом институте И. А. Васильев осуществил ряд своих педагогических замыслов. Среди них изобретение киношрифта и разработка методики его использования. Киношрифт представлял собой таблицы-киноснимки лица, произносящего те или иные звуки — буквы русского алфавита. Такие таблицы, фиксируя состояние губ и всего лица человека в момент произнесения звуков, способствовали не только эффективному обучению чтению с губ, но и самостоятельной работе учащихся над своей речью.

И. А. Васильев сделал попытку найти более совершенные организационные формы обучения глухих произношению. Речь идет о работе со сдвоенными классами. Сущность этой работы заключалась в том, что один педагог должен был вести фронтальные, а другой — индивидуальные сурдопедагогические занятия. Однако разработка этой формы обучения не была завершена И. А. Васильевым и не нашла широкого применения в обучении глухих детей.

До последних лет жизни И. А. Васильев работал учителем. Одновременно он продолжал совершенствовать словарь глаголов, пополняя его новыми

рисунками и словами, приближая его содержание к новым требованиям современности. Глубокие специальные знания и творческая инициатива И. А. Васильева были широко известны сурдопедагогам Советского Союза, которые стремились непосредственно ознакомиться с его опытом и методами работы.

Характерной чертой научного творчества И. А. Васильева было то, что он почти никогда не менял свои исходные педагогические установки, а лишь последовательно развивал и совершенствовал их. Предлагая «графический метод», он выступил в сущности новатором и рационализатором системы «чистый устный метод» обучения глухих. Он не критиковал систему «чистый устный метод», а лишь доказывал важность, доступность и продуктивность использования в обучении глухих письменной речи и умения писать независимо от обучения устной звуковой речи. (Обучение устной речи, как известно, в системе «графического метода» шло самостоятельно.) То обстоятельство, что И. А. Васильев не выступил с прямой критикой «чистого устного метода», широко распространенного в училищах для глухих в России и в Западной Европе, задерживало распространение «графического метода». Сурдопедагоги России из его методики использовали лишь приемы обучения письму, чтению, рассказыванию по картинкам, чтению с губ и некоторые другие.

Впервые изданный в России в 1910 году «Наглядный словарь глаголов» И. А. Васильева являлся своеобразным продолжением его концепции «графического метода». Как и метод, словарь не использовался в обучении глухих в полной мере, хотя и мог значительно способствовать расширению словарного запаса и овладению грамматическим строем языка. Это можно объяснить тем, что учителя, работавшие с глухими по «чистому устному методу», не нуждались в подобном пособии. Сами же учащиеся не приобретали навыки и умения для самостоятельной работы над словом в такой мере, чтобы могли пользоваться словарем глаголов И. А. Васильева.

Органической частью системы «графический метод» был и киношрифт. В последующем киношрифт как наглядное средство обучения глухих чтению с губ возрождался в новой форме, занимая подобающее ему место в первоначальном обучении глухих (работы М. Е. Хватцева, М. Н. Шаабдурасуловой, П. К. Анисимова).

Говоря обо всем том положительном, что содержалось в трудах И. А. Васильева, следует отметить и их слабые стороны. Во время поисков новых методов и приемов, которые бы в большей мере приближали глухого к слышащему, И. А. Васильев делал подчас неправильные выводы. Чрезмерным было его увлечение постановкой общих классификационных понятий. Методически ошибочным было употребление этих понятий в письменной речи раньше, чем дети знакомились с названиями вещей. И. А. Васильев переоценивал возможности глухого в дедуктивном мышлении и словаре понятий для нужд общения и образования. Методологическим недостатком концепции И. А. Васильева являлся также компромиссный подход к системе «чистый устный метод», поскольку он же отнесся

критически к его основному пороку, который заключался в приспособлении обучения глухих к фонетическим особенностям звука и звукового состава слова. Такое приспособление задерживало умственное развитие учащихся. Разработанная И. А. Васильевым методика использования киношрифта также содержала ряд недочетов. Так, Ф. Ф. Рау указывал на переоценку И. А. Васильевым стабильности артикуляционного образа «чистого» звука в нашей речи. Обилие артикулем, которые даны им в оральном алфавите, создавало перегрузку при изучении глухим ребенком различительных особенностей в сходных по артикуляции звуках.

Однако, несмотря на эти недостатки, труды И. А. Васильева составили золотой фонд советской сурдопедагогики. Подавляющее большинство последующих исследователей в области сурдопедагогики так или иначе использовали труды И. А. Васильева.

Итак, Советское государство с первых лет своего существования принимало все возможные в то время меры к тому, чтобы страдающие слуховой недостаточностью дети посредством специального обучения и воспитания подготавливались к самостоятельной трудовой общественно полезной деятельности, к полноценной жизни в социалистическом обществе. Сразу же после победы Великой Октябрьской социалистической революции интенсивно велась разработка новых средств и методов обучения и воспитания глухих детей.

Уже в первые послереволюционные годы в нашей стране сурдопедагогическая теория и практика имели значительные достижения.

Все мероприятия по борьбе с детской дефективностью носили принципиально новый характер и содержали глубокий идейно-политический смысл — борьба за здоровое детство, за включение аномальных детей в общественно полезный труд через обучение.

В борьбе с детской дефективностью в первые годы Советской власти заслуженное место принадлежит выдающемуся деятелю в области народного образования Н. К. Крупской.

В этот период вели большую организационно-педагогическую работу сурдопедагоги Ф. А. Рау, Н. М. Лаговский, И. А. Васильев и многие другие. Врачи С. С. Преображенский, Д. В. Фельдберг и др. вели борьбу с детской глухотой средствами лечения и профилактики.

Вопросы

1. В чем вы видите проявление социалистического гуманизма Н. К. Крупской в отношении к глухим детям?

2. Какие высказанные Н. М. Лаговским, Ф. А. Рау и И. А. Васильевым в первые годы становления советской сурдопедагогики идеи находят отражение в современной теории и практике обучения глухих?

3. Какие идеи С. С. Преображенского играли прогрессивную роль в развитии советской сурдопедагогики?

## Глава 15

### Борьба с пережитками филантропического подхода

**к глухим и разработка методологических основ  
сурдопедагогики в период восстановления  
народного хозяйства  
и социалистической индустриализации (1921—1930)**

**Отделы охраны детства, их роль в проведении социалистических принципов организации обучения и воспитания глухих.** После окончания гражданской войны молодая Советская республика приступила к мирному строительству. Восстановление разрушенного войной и интервенцией народного хозяйства проходило в исключительно тяжелых условиях. В стране был введен режим строжайшей экономии. Бюджет на народное образование сократился, сократилось количество учащихся и число школ.

В детские дома теперь принимались дети, не имевшие родителей и, следовательно, нуждавшиеся в помощи со стороны государства. В число таких нуждавшихся включались и категории дефективных детей: умственно отсталые, глухонемые, слепые (независимо от того, имели они родителей или нет). Поэтому новая сеть специальных детских домов, включавшая и школы для глухих, слепых и умственно отсталых, не сократилась, а, наоборот, наблюдалась тенденция к ее расширению. По инициативе мест росло и количество школ. Общая сеть специальных школ-институтов для глухих детей в 1922 году выросла до 69 учреждений с общей численностью детей 2214. Число обучающихся в них детей по сравнению с дореволюционным периодом возросло более чем в два раза. Но этого числа школ было совершенно недостаточно для удовлетворения потребности нуждавшихся в обучении глухих детей. Еще не во всех областных центрах и республиках были созданы школы для них. Не было школ в Нижегородской (Горьковской), Смоленской областях. На всю Сибирь имелись только две школы — в Томске и Иркутске. В Средней Азии была только одна школа — в Ташкенте.

Несоответствие между количеством нуждавшихся в обучении глухих детей и числом школ для них объяснялось в некоторой степени и пережитками старого, филантропического отношения к глухим. Отделы народного образования на местах все еще недооценивали познавательных способностей глухих детей. Они видели в организации детских домов-школ для глухих лишь средство их призрения.

Основное руководство детскими домами для глухих и других категорий аномальных детей осуществлял подотдел учреждений для дефективных детей, находившийся в составе школьного отдела Наркомпроса. В его деятельности основное место занимали следующие вопросы: подготовка к осуществлению всеобщего обучения глухих, слепых и умственно отсталых детей, определение системы учреждений для аномальных детей, правовое положение, подготовка и переподготовка учителей специальных школ, учебно-воспитательная работа. Подотдел вел борьбу и за расширение сети учреждений для глухих детей в специальных школах, за их размещение в соответствующих зданиях, за организацию учебного распорядка и

воспитательных мероприятий в специальных детских домах-школах, за трудовое профессиональное образование, рациональное питание воспитанников и многое другое. В этой борьбе в условиях государственного подхода к обучению глухих преодолевался старый, филантропический подход и вырабатывалось новое, социалистическое отношение к глухим как к интеллектуально полноценным детям, которые должны получить одинаковое со слышащими образование.

Большую помощь подотделу учреждений для дефективных детей оказывала созданная Коммунистической партией и Советским правительством Детская комиссия при ВЦИК, возглавлявшаяся Ф. Э. Держинским. Детская комиссия часто выделяла необходимые средства на оборудование мастерских в специальных школах, в частности в школах для глухих Новосибирска, Москвы, Ленинграда, Ярославля и многих других городов. Благодаря помощи Детской комиссии ВЦИК была укреплена материальная основа Отофонетического института в Ленинграде: расширено помещение, обновлено оборудование и т. д. Детская комиссия ВЦИК субсидировала издание журнала для учителей специальных школ, который с 1928 года стал выходить под названием «Вопросы дефектологии».

В 1924 году московская городская партийная организация глухих начала издание газеты «Жизнь глухонемых», которая способствовала объединению общественности глухих для решения вопросов просвещения глухих, обучения и лечения детей, потерявших слух.

С организацией и утверждением Всероссийского общества глухих в 1926 году у подотдела учреждений для дефективных детей появился активный помощник — общественность самих глухих. В содружестве с общественностью глухих при материальном содействии Детской комиссии ВЦИК руководители подотдела учреждений для дефективных детей проводили работу по повышению качества учебно-воспитательной работы, боролись за укрепление материальной базы специальных школ, поддерживали и укрепляли связи с научными институтами и врачебной общественностью, в частности с государственными медицинскими учреждениями по изучению слуха и глухоты.

Деятельность подотдела учреждений для дефективных детей в рассматриваемый период была весьма активной и плодотворной. Подотделу приходилось не только осуществлять повседневное руководство специальными школами, но и завоевывать для них определенное место в общей системе народного образования. В специальных школах для глухих шла напряженная работа, направленная на сближение с массовой школой, на обновление всего содержания учебно-воспитательной работы на новых, социалистических началах.

**Изменение содержания учебно-воспитательной работы в специальных школах для глухих.** В 1923—1925 годах под руководством научно-педагогической секции Государственного ученого совета Народного комиссариата просвещения (ГУСа) были составлены новые программы для общеобразовательной школы. В основу работы школы I



ступени было положено изучение родного края. В школе II ступени также сохранялось изучение родного края, но уже в плане теоретического и практического знакомства с его жизнью в связи с экономической жизнью всей страны. Это были не предметные, а комплексные программы. Однако эти первые программы ГУСа для массовой школы не давали достаточно четких и конкретных установок по вопросу о том, как и чему учить детей, как осуществлять их коммунистическое воспитание. Они были противоречивы. Ориентируя учительство на самостоятельные методические поиски, эти программы не обеспечивали систематического изучения школьниками основ наук. Летом 1924 года программы ГУСа для первых четырех лет обучения вышли вторым изданием с указанием на то, что они вводятся с начала 1924/25 учебного года только в опытно-показательных школах, в массовых же только в первых двух классах (группах). Основное требование — строить учебно-воспитательную работу на изучении своего края — оставалось в программах в качестве определяющего все содержание учебного материала. Составители программы, как и в первом варианте, призывали школу и учителя перейти от традиционного изучения «предметов» к комплексному изучению «самой жизни», окружающей действительности. Такие призывы не ориентировали учительство на то, чтобы сохранять предметность в обучении, чтобы давать учащимся определенный круг систематических знаний по основам наук.

В комплексных программах ГУСа систематическое изучение предмета и приобретаемые в процессе обучения навыки занимали второстепенное место. Особенно наглядно это проявлялось в программе обучения русскому языку. Приобретение прочных навыков чтения и письма в начальных классах отодвигалось на неопределенное будущее. Чтение подменялось наблюдением окружающей жизни. Возможно, при этом круг представлений ребенка и мог бы расширяться при правильно организованном наблюдении, но и в этом случае ученик не мог приобрести прочных навыков письма и чтения без соответствующих занятий.

Годы методических исканий в массовой школе не прошли бесследно и для школ глухих. Недостаточная определенность предметного содержания в программах весьма сильно сказывалась на работе специальной школы для глухих. Отсутствие словесной речи у глухого заставляло учителей сосредоточить внимание на обучении детей произношению, элементам речи, на формировании у глухого словаря и элементарной бытовой разговорной речи. Более глубокому усвоению программного материала массовых школ в школах для глухих мешала и неподготовленность учителей, и особенно то обстоятельство, что детские дома-школы для глухих в основном продолжали выполнять дидактические установки, уже к тому времени отвергнутые массовой школой.

Идея полного самообслуживания оставалась в жизни детского дома в качестве одного из принципов трудового воспитания. Установка массовой школы на политехнизм, критические выступления против ремесленничества в то время меньше коснулись детского дома-школы для глухих, где

профессиональная трудовая подготовка была связана с ремесленным производительным трудом воспитанников, благодаря которому создавался дополнительный доход детдома и школы. Труд в детских домах-школах для глухих очень рано приобретал характер самостоятельного предмета обучения и профессиональной подготовки. Для оборудования мастерских требовалось много средств. Руководители детских домов-школ использовали для этого большую часть бюджета, отпускаемого на оборудование школы в целом. Вопросы же оборудования и технического оснащения учебного общеобразовательного процесса отодвигались на второй план. В материальной базе детских домов-школ наблюдалось большое различие, что во многом объяснялось инициативой руководителей этих учреждений. Однако при всем разнообразии материальной базы создаваемых школ для глухих они имели один общий принципиально важный признак — государственный характер своего материального существования, что обеспечивалось государственным или местным областным бюджетом.

Учителя специальной школы не удовлетворялись содержанием и качеством учебной работы, стремились к поискам новых путей, средств, форм и методов обучения, к расширению и дифференциации сети школ для детей с недостатками слуха, налаживанию в них учебной работы в тесной связи с организацией всей жизни школы. Естественной была потребность стать ближе к массовой начальной школе, руководствоваться ее программами, учебниками. Необходимость сближения с массовой школой разделял и подотдел учреждений для дефективных детей Народного комиссариата просвещения.

Связь школ для глухих с целями и принципами массовой школы устанавливалась и в организационном, и в программно-методическом отношении. Для детей, принимавшихся в детский дом-школу, был определен общий с массовой школой возраст. Принятый в детский дом-школу для глухих ребенок начинал обучение по программам, установленным для массовой школы с некоторыми дополнениями и изменениями, в основном в первоначальный период обучения. Сурдопедагог посвящал первый год обучения практическому изучению звуков русской речи и овладению бытовой фразеологией для общения с окружающими. Обучение в подготовительном классе носило специфический характер подготовки детей к предстоящему обучению по программам ГУСа.

В происходившей в 20-е годы перестройке учебной работы детских домов-школ для глухих часто не было достаточного единства и определенности.

Нередко в отдельных детских домах-школах пытались разрешать задачи воспитания и обучения глухих по собственным программам и своими средствами. Это обуславливалось тем, что учителя глухих, подобно учителям массовой школы, должны были конкретизировать программы ГУСа применительно к интересам и возможностям детей своей школы. Таким образом, и выполнение программы ГУСа в значительной мере зависело от уровня профессиональной подготовленности и даже от интересов учителя.

Учителя в своей работе прежде всего стремились к тому, чтобы дети овладевали произношением звуков речи, умением читать с губ и грамматикой русского языка; вместе с тем свою задачу они видели в том, чтобы обновить содержание общеобразовательного обучения, дать учащимся понятие о классовой борьбе, о победе пролетариата, о свободном труде и т. п. Это было новым в жизни школ для глухих при детских домах. В детском доме-школе для глухих хотя и не сразу, но постепенно обновлялось содержание обучения и воспитания, закладывались новые традиции, выдвигались новые задачи.

В начале 20-х годов детский дом со школой постепенно перерастал в специальную школу с интернатом. С 1923 года в детских домах-школах для глухих появляются ученические организации, первые отряды пионеров.

Руководители детских домов-школ для глухих и сурдопедагоги в то время все еще недостаточно ясно представляли себе весь объем учебно-воспитательной работы на основах советской педагогики.

Как у сурдопедагогов, так и у руководителей подотдела учреждений для дефективных детей возникали многочисленные вопросы, порождавшиеся необходимостью борьбы с детской беспризорностью, с одной стороны, а с другой — перестройкой массовой общеобразовательной школы.

Назревала потребность в изучении и обобщении накопленного методического опыта, опыта борьбы со все еще существовавшей обособленностью детских домов-школ для глухих от школы массовой, опыта осуществления единых требований в практике учебно-воспитательной работы по коммунистическому воспитанию глухих. Эти и аналогичные вопросы заняли большое место в работе II Всероссийского съезда по социально-правовой охране несовершеннолетних, в системе которой были и глухие дети.

**II съезд по социально-правовой охране несовершеннолетних (СПОН) и его значение для развития советской сурдопедагогики, школы и дошкольных учреждений для глухих.** В 1924 году состоялся II съезд СПОН, подытоживший пройденный путь строительства советской школы для глухих детей, наметивший новые задачи и перспективы борьбы с глухонемой в детском возрасте и преодоления пережитков инвадифилантропического подхода к глухим детям. Подготовка к съезду началась еще в 1923 году. СПОН готовил материалы к предстоящему съезду, привлекал для участия в его работе большое число различных организаций, выдающихся деятелей в области дефектологии: ученых, педагогов и врачей. Повестка дня этого съезда, тезисы докладов, принципиальные установки обсуждались и утверждались не только на бюро съезда, но и на коллегии Государственного ученого совета Народного комиссариата просвещения под непосредственным руководством Н. К. Крупской.

Съезд проходил с 26 ноября по 1 декабря 1924 года. Общий доклад для всех подсекций на тему «Современные задачи обучения и воспитания дефективного ребенка» от Наркомпроса сделал Л. С. Выготский. Л. С. Выготский видел путь к решению проблем воспитания аномальных детей в

компенсации их дефективности, которая подкреплялась бы общеобразовательным обучением, что в свою очередь сближало бы этих детей с нормальными детьми. Такой подход к аномальному ребенку исключал прежний взгляд на глухого как на инвалида, нуждающегося главным образом в призрении и филантропической опеке.

В условиях социалистического государства ребенок без слуха и речи независимо от того, имеют ли его родители средства, должен получить специальные знания, умения и навыки в правильном произношении, чтении с губ, умения использовать свой неполноценный слух для получения общего образования. Постоянно дававшая о себе знать негативная тенденция к обособлению глухого ученика пределами специального научения своим следствием имеет утверждение филантропического отношения к дефективному ребенку. Поэтому необходимо было обращать особое внимание на связь обучения средствам общения с решением образовательных и воспитательных задач, определявшихся общей педагогикой.

Л. С. Выготский в связи с этим подверг острой критике немецкую школу для глухих, как обособленную школу речевой дрессуры — школу специального научения произношению. Ученик сосредоточенный только на звуковых упражнениях и оторванный от всего многообразия окружающей жизни, становился говорящим автоматом. Он даже не всегда понимал назначение приобретенной им звуковой речи. Доминирующей в докладе д. С. Выготского была мысль о приобщении дефективных детей к общественно полезной трудовой деятельности. Воспитание должно, говорил он, исходить из целей борьбы с детской недостаточностью и ее преодоления. Говоря о средствах преодоления дефекта, он имел в виду воздействие среды на аномального ребенка и его здоровые органические возможности.

В противовес принципам лечебной сурдопедагогики стран Западной Европы Л. С. Выготский акцентировал внимание на социальных аспектах принципов советской дефектологии. В докладе подчеркивалось, что вопрос специального обучения есть в то же время вопрос социального воспитания в целом, и в подтверждение этого тезиса Л. С. Выготский анализировал принципиальные положения «чистого устного метода». Казалось бы, обучение глухих этим методом теоретически решается просто и логично, в практике же обнаруживались трудности и плачевные результаты. Вследствие этого многие из учителей глухих приходили даже к выводу, что устная речь для глухого будто бы является противоестественной, искусственной. Такое отношение к устной речи Л. С. Выготский расценивал как неверное. Устная речь должна развиваться на основе потребности в ней.

Доклад Л. С. Выготского от Наркомпроса давал новые принципиальные установки для сурдопедагогики как одной из отраслей педагогики, решающей общие задачи обучения и воспитания подрастающего поколения в социалистическом обществе. В резолюции съезда по докладу Л. С. Выготского предлагалось опираться на программу ГУСа, а специальные занятия по технике речи и чтению с губ сделать органической частью всего

учебно-воспитательного процесса. Однако в той же резолюции, вопреки данной в докладе характеристике «чистого устного метода», было предложено «удалять» мимику из практики обучения речи, так как она якобы свидетельствует об изолированном положении глухих в обществе и ограничивает круг людей, с которыми глухие могут общаться. При этом не учитывались специфические условия жизни коллектива детского домашнего для глухонемых, где жесты и мимика были языком коллектива глухих и их естественным средством общения вне класса.

На съезде был дан ряд ценных рекомендаций: широко развивать детское и юношеское коммунистическое движение, осуществлять общественно-политическое воспитание учащихся, тесно увязывать обучение глухих с практикой обучения слышащих, перестроить профессионально-трудовое обучение глухих, развивать их слуховые восприятия.

В повестке дня секции по обучению глухонемых на съезде наряду с методическими вопросами стоял вопрос о типах учреждений для глухих и оглохших. Докладчиком был профессор Н. М. Лаговский, в то время заведовавший учебной частью 2-го Московского института глухонемых. К этому времени в стране существовало около 70 школ и детских домов для глухих, в которых обучалось около 3500 детей. В докладе Н. М. Лаговского давалась характеристика типов учебных заведений для глухих. Спецификой выдвинутых Н. М. Лаговским типов для глухих бы ли меньшая, чем это обычно практиковалось, наполняемость классов (10—12 чел.), удлинение срока обучения в начальной школе и установление преемственности раннего обучения в пред-дошкольных и дошкольных учреждениях с программой школьного обучения.

Следует отметить, что Н. М. Лаговский недостаточно учитывал значение грамоты, письма и чтения в обучении глухих. На выдвинутом им положении о содержании обучения и воспитания глухих сказывалось влияние «чистого устного метода». Это положение в известной мере противоречило установкам подотдела учреждений для дефективных детей.

Проблемы дошкольного воспитания на съезде освещались в докладе Н. А. Рау. Основываясь на данных своего опыта, Н. А. Рау развивала мысль о необходимости раннего обучения глухого ребенка словесной речи. В этой связи она ставила вопрос о введении обязательного дошкольного воспитания детей в специальном учреждении. Предложенная Н. А. Рау методика была тесно связана с основами общей педагогики и методики воспитания дошкольников. Она стремилась осуществлять обучение глухих детей звуковой речи на основе психологических данных по развитию речи у слышащего ребенка. Воспитывавшиеся ею дети приучались понимать обращенную к ним словесную звуковую речь по чтению с губ и одновременно, хотя и на другом материале, сами учились говорить. Эти две стороны процесса обучения не были обособлены друг от друга, хотя каждый из них имел свое собственное содержание, свой объем и свои задачи. С расширением и развитием навыков понимания устная речь окружающих постепенно становилась содержанием речи глухого ребенка.

Н. А. Рау своеобразно разрешала проблему обучения дошкольников. Обучение чтению с губ она вела на основе речи, которой пользовались окружающие взрослые в общении с детьми. Усвоение произношения в первое время обучения давалось на простейших лепетных словах. Тем самым у ребенка пробуждалась потребность произносить эти слова. Устная речь (ее фонетическая сторона) усваивалась в естественной для ребенка обстановке — в различных видах деятельности и в быту.



Н. А. Рау  
(1870—1947)

В ходе обучения сурдопедагог развивал и «слуховое внимание» (термин Н. А. Рау) посредством музыкальных инструментов, а также более или менее громкой речи. Детей учили петь и воспроизводить ритм речи. Дети приучались «слушать» и рассказы педагога на основе чтения с губ. В выполнявшихся детьми рисунках отражалось понимание ими слов и фраз.

Методическая система Н. А. Рау носила название «естественный метод» обучения глухих дошкольников. Дети овладевали словарным запасом (хотя и ограниченным) и, следовательно, устной речью для общения и обучения в школе.

В соответствии с положениями доклада Н. А. Рау съезд рекомендовал начинать обучение глухих как можно раньше, по возможности с двух лет, с тем чтобы устная речь была для детей первой речью в общении с окружающими. Признавая важность раннего дошкольного воспитания и обучения в развитии звукового языка у детей дошкольного возраста, было решено организовать опытно-показательный детский дом со школой при нем.

Специальный доклад на съезде был посвящен школам для тугоухих и позднооглохших. В школах тугоухих и позднооглохших содержание обучения определялось в соответствии с требованиями массовой школы, а не школы для глухих. Однако длительность обучения была доведена до 6 лет. Программа такой школы соответствовала программе 4-летней начальной школы. Количество учащихся в классе — 10—12 человек; в этой школе использовались приемы общения на основе чтения с губ, велась постановка и коррекция произношения и более углубленная работа по воспитанию слуха.

Рассмотрение данного круга вопросов свидетельствовало о том, что советская сурдопедагогика подходила к решению проблемы дифференцированного обучения детей с недостатками слуха. Создавалась школа для слабослышащих (тугоухих) и позднооглохших детей. Речь шла о школе нового типа на базе общих принципов и методов советской педагогики, но с учетом специфики контингента учащихся.

Наряду с организационными вопросами на II съезде СПОН были поставлены и методические вопросы обучения глухих словесной речи. В их рассмотрении четко определялись два направления: первое — обобщение опыта советских сурдопедагогов, второе — критический анализ опыта зарубежных стран.

Опыт работы по обучению глухих в советской школе был представлен на съезде материалами Ленинградского, Московского и Ярославского институтов глухих. Директор созданного в 1922 году Ярославского института глухонемых П. И. Чиркин сделал два доклада: «О комплексном преподавании букваря» и «Применение электричества и каучука к постановке звуков». Первый из этих докладов представлял собой опыт работы по программам ГУСа на первом году обучения. Он знакомил с опытом Ярославского института глухих по применению комплексного обучения грамоте при работе по составленному по звуковому методу букварю. Содержавшиеся в букваре словарь и фразы служили материалом для закрепления звуков в устной речи и букв в процессе чтения. На этом же словесном материале на первом-втором году обучения сурдопедагоги пытались проводить наблюдения и над формами речи, упражнения в употреблении фраз при общении, в аналитическом и синтетическом чтении с губ, записи считанного с губ и самостоятельное выполнение учащимися заданий. Опытные материалы указывали на то, что букварь, которым пользовались учителя, устарел.

Ограниченность и излишняя дидактичность речевого материала в этом букваре не удовлетворяли педагогов с точки зрения общих задач социального воспитания глухих детей. Но учителя еще не были достаточно подготовлены к серьезной критике букваря Ф. А. Рау как учебника, отражающего старую систему звукового аналитического метода обучения устной речи. Это были первые робкие шаги сурдопедагогов в поисках нового содержания и новых форм первоначального обучения глухих детей, воспитываемых для участия в социалистическом строительстве.

Во втором докладе П. И. Чиркин рассказал об изобретенных им особых зондах для облегчения и ускорения процесса обучения произношению с использованием контрольных электрических лампочек. Предложенные им зонды являлись вспомогательным средством для облегчения труда педагога и самоконтроля учащихся при постановке звуков. Но рекомендованные им зонды и способы их использования не были распространены среди учителей специальных школ, так как техника их изготовления была достаточно сложной.

На заседаниях секции по обучению глухих были представлены и доклады по обучению глухих чтению с губ. Так, учительница Ярославского института глухих А. Г. Стройкова предложила учителям «комбинированный аналитико-синтетический метод» обучения чтению с губ. По этому методу при обучении чтению, с губ внимание учащихся сосредоточивалось на артикуляционной позиции каждого отдельного звука при синхронном восприятии слова или фразы. Другой метод обучения чтению с губ — «метод цепей» — был изложен представителем Харьковской школы глухих М. Н. Котельниковым. Этот метод был связан с попытками реализовать в обучении глухих основные идеи учения И. П. Павлова об условных рефлексах. Наиболее подробно методика такого обучения разрабатывалась И. А. Соколянским (1889—1960).



И. А. Соколянский  
(1889—1960)

И. А. Соколянский предложил формировать у глухих «системы» или «цепи» условных рефлексов на «слова-инструкции». Фиксируясь по принципу динамических стереотипов, эти связи должны были в дальнейшем лечь в основу чтения с губ целых «фраз-инструкций». Методика И. А. Соколянского приводила к известной автоматизации и ограничению возможностей учащихся при их обучении, так как не способствовала достаточной дифференциации зрительного восприятия глухих.

При многократном повторении «слов-инструкций» учащиеся усваивали их достаточно прочно, однако дальнейшего расширения навыков чтения с губ не происходило. Для этого требовалось не только повторение инструкций и закрепление связей, но и последовательное усложнение содержания упражнений. Предложенный И. А. Соколянским метод оказывался очень полезным на ранних этапах обучения и в процессе трудового обучения.

Кроме докладов, посвященных обобщению опыта советских педагогов по обучению и воспитанию глухих словесной речи, был сделан ряд сообщений о методах обучения за рубежом: о маноральной системе Г. Форхгаммера, о методе целых слов К. Малиша. (К этому времени и советский педагог И. В. Голосов независимо от немецкой школы также создал метод целых слов и даже составил букварь по этому методу.) Съезд вынес решение об экспериментальной проверке зарубежных методик первоначального обучения глухих в условиях советской школы. При обучении словесной речи предлагалось опираться не только на кинестетические ощущения звука, но и на зрительное восприятие речи (чтение с губ). Кроме того, съезд рекомендовал ввести в каждом училище глухих систематические занятия по развитию слуха, применяя для этого разного рода музыкальные упражнения.

Предложенные на съезде вниманию сурдопедагогов методы обучения словесной речи отвечали принципиальным требованиям, выдвинутому подразделом учреждений для дефективных детей. С позиций этих требований давалась критическая оценка широко использовавшегося сурдопедагогами немецкого звукового устного метода обучения.

Огромное значение для дальнейшего развития теории и практики советской сурдопедагогики имел изложенный в ряде Докладов опыт работы по общественно-политическому воспитанию в институтах для глухих Ленинграда и Москвы. В материалах Ленинградского и Московского институтов был показан опыт новой по содержанию педагогической работы в этом направлении. Опыт передовых школ и учителей убедительно доказывал, что коллективная работа глухих детей в пионерских отрядах и звеньях, в клубах и кружках не только возможна, но исключительно интересна; она помогает им преодолевать свою изолированность от общества слышащих.

В развитии сурдопедагогики и советской школы для глухих

II съезд СПОН сыграл очень важную роль. Этот съезд был поворотным этапом в организации учебно-воспитательной работы специальных школ. В



обсуждении проблем обучения и воспитания глухих определились три основные позиции:

1) предупреждение и лечение глухоты посредством организации своевременной помощи опытных врачей-отоларингологов;

2) дифференцированное обучение и воспитание глухих, позднооглохших и слабослышащих детей в специальных учреждениях ;

3) широкое развертывание общественно-политического воспитания в специальных школах для глухих, которое должно стать неотъемлемой частью учебной и воспитательной работы этих школ, важным средством приобщения глухих к обществу слышащих.

На основе решений и рекомендаций II съезда СПОН развертывалась активная целенаправленная борьба за преодоление филантропического подхода к глухим детям, за приобщение их к обществу слышащих, за их включение в общественно полезный труд вне школы и детского дома. Выдвинутые II съездом СПОН новые задачи в области обучения и воспитания глухих, позднооглохших и слабослышащих вместе с тем потребовали повышения квалификации руководителей и учителей школ для глухих и подготовки новых кадров на основе принципов советской педагогики и задач общеобразовательной школы.

Решения съезда открывали новые перспективы для научной и практической деятельности сурдопедагогов. Многие из сурдопедагогов принимали участие в комиссии по разработке программы ГУСа, по проверке различных методов обучения, участвовали в работе по анализу и обобщению результатов проведенных опытов. Так складывались новые советские формы и методы воспитания сурдопедагогических кадров, повышения их квалификации и воспитания у них углубленного интереса к педагогической работе с глухими.

Нужно сказать, что некоторые принятые съездом недостаточно конкретные положения и рекомендации имели до известной степени отрицательное значение для развития сурдопедагогики. Так, например, недостаточно четко было отношение к «чистому устному методу».

Хотя на съезде и говорилось о несостоятельности немецкого «чистого устного метода», о необходимости поднять технику обучения глухих и применять более эффективные методы их обучения, но в школах для глухих еще длительное время широко практиковался «чистый устный метод» обучения речи с присущим ему формализмом и односторонностью. Взятый курс на широкое использование зарубежных методов вел к ограничению внимания советских сурдопедагогов к собственным поискам новых методов и приемов в решении задач общеобразовательного, политехнического и профессионального обучения глухих. Однако, несмотря на эти недочеты, подраздел учреждений для дефективных детей после II съезда СПОН пошел по пути целенаправленного строительства советской специальной школы глухих на основах социального воспитания и преодоления филантропического подхода к глухим. Решения съезда создавали необходимые предпосылки для работы по созданию двух типов школ: а) для

глухих; б) для слабослышащих и позднооглохших. Решения съезда создавали и необходимые предпосылки для определения конкретного содержания и методов обучения, совершенствования учебно-методической работы в специальной школе.

**Становление основного типа школы для начального и повышенного образования глухих.** В 1925 году Советом Народных Комиссаров РСФСР было выдвинуто в качестве главной практической задачи введение всеобщего начального обучения, которое намечалось завершить к 1933—1934 годам. Этой перспективой определялось развитие школы и системы народного образования во второй половине 20-х годов.

Перед специальной школой наряду с общими задачами народного образования стояли и задачи чисто специфические. Прежде всего необходимо было до конца преодолеть еще существовавшее инвалидно-филантропическое отношение к глухим детям на основе принципов социалистического гуманизма. Не менее важной задачей для специальной школы было изменение содержания обучения и воспитания глухих в свете общих требований и установок Коммунистической партии и Советского правительства. Необходимо было изыскивать эффективные средства и методы обучения, которые помогли бы глухим детям в усвоении общеобразовательных знаний, овладении трудовыми навыками, в развитии способности общения с окружающими.

Специальная школа для глухих все еще находилась при детском доме и не была приравнена ни к одному из звеньев народного образования, хотя фактически основной в обучении глухих в этот период являлась школа I ступени — начальная школа (с 9-летним сроком обучения). Кроме школ-детских домов, в крупных городах при массовых школах были организованы классы для глухих детей.

Сеть учреждений для глухих в Российской Федерации возросла до 77, в том числе 12 детских домов для глухих дошкольников. Количество детей, обучавшихся в школах, было около 5000 человек — 43,8% от количества учтенных по РСФСР глухих детей школьного возраста. На Украине было создано 13 школ для глухих, в которых обучалось 760 человек. Открывались школы и в других союзных республиках.

В Москве при Институте глухих и в Ленинграде при Отофонетическом институте были образованы классы для слабослышащих и позднооглохших детей, для детей с недостатками речи и для слепоглухонемых. При Ленинградском Отофонетическом и Областном институтах были открыты классы II ступени, предшественники неполной средней школы для глухих и средней школы для позднооглохших и слабослышащих. Обучение в этих классах осуществлялось на основе программ массовой школы II ступени в одни и те же сроки, т. е. год за год, с той лишь разницей, что в классе должно быть не более 10 учащихся.

19 декабря 1926 года Советом Народных Комиссаров РСФСР было издано постановление «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков». Этим постановлением

устанавливались общие для всех видов детской дефективности типы учебных заведений и правовое положение работающих в них учителей.

Постановление предусматривало три типа учреждений для детей с недостатками слуха:

1. Детские дома для глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста.

2. Специальные школы (интернаты и экстернаты) для детей школьного возраста.

3. Специальные профессионально-технические школы для глухих и слабослышащих подростков.

Специальная школа стала основным звеном общеобразовательного обучения для глухих. Это была школа с интернатом, а не детский дом. Интернат при школе предназначался для временного пребывания детей вне семьи. Детский дом как типовое учреждение оставался только для детей дошкольного возраста.

Постановлением Совнаркома РСФСР от 1926 года «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков» закладывались основы новой системы обучения и воспитания аномальных детей. Они закреплялись всей последующей сурдопедагогической практикой и непосредственным участием глухих в качестве тружеников в социалистической промышленности и сельском хозяйстве нашей страны.

Школа-интернат для глухих детей была рассчитана на 9 лет, для слабослышащих детей — на 5—6 лет (в зависимости от степени нарушения слухового анализатора). За типом этой школы следовал совершенно новый тип школы — профессионально-технический. Однако в дальнейшем между первым и вторым звеньями не было установлено необходимой преемственности ни в организационном, ни в учебно-методическом плане.

Профессиональная подготовка вошла в учебный план начальной школы. Профтехническими школами занимался Наркомсобес. В школах для глухих, находившихся в ведении Наркомпроса, обучение трудовым профессиональным навыкам начиналось с четвертого класса (примерно с 12 лет), как это имело место в дореволюционных училищах и детских домах. В школах для слабослышащих и позднооглохших обучение трудовым, профессиональным навыкам не проводилось. Труд не был введен и в учебные планы школы II ступени для глухих.

В постановлении Совета Народных Комиссаров от 1926 года было указано, что учителя школ для глухих и других категорий аномальных детей получают равные с учителями массовой школы права на отпуск, на регулярное повышение квалификации в лучших научно-педагогических учреждениях страны. Учителя специальных школ получали право на пенсии, размер которых приравнивался к пенсиям преподавателей рабочих факультетов.

Если данным постановлением утверждались права учителей специальных школ для аномальных детей, в том числе и учителей глухих, то постановлением Совета Народных Комиссаров РСФСР от 4 сентября 1927

года «О мероприятиях для усиления работы по воспитанию и обучению умственно отсталых, глухонемых и слепых детей и подростков» определялись обязанности местных органов власти в отношении к аномальным детям. На них возлагалась забота о материальном положении школы и учителей, планирование сети специальных учреждений, проведение подготовительных мероприятий к проведению всеобщего обучения.

Местным исполнительным комитетам было предложено предусмотреть ассигнования на организацию производственно-учебных мастерских и обеспечить эти мастерские инструкторско-преподавательским персоналом, соответствующими материалами и оборудованием. На детские учреждения для аномальных детей распространялись все льготы и преимущества, предоставлявшиеся детским домам постановлением Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета и Совета Народных Комиссаров РСФСР от 20 июня 1927 года о борьбе с детской беспризорностью. Наркомпросу поручалось разработать план по введению всеобщего обучения и размещения сети школ для слепых и глухих.

Постановления Советского правительства сыграли исключительно важную роль в развитии специальной школы для глухих. Благодаря этим постановлениям она была включена в число учреждений, подлежащих ведению местных отделов народного образования. Сурдопедагоги стали получать заработную плату в размерах, приравненных к заработной плате учителей II ступени. Все это обеспечивало не только сохранение имевшихся кадров сурдопедагогов, но и их роста из числа учителей массовой школы, получавших переподготовку на специальных курсах.

В практике начало распространяться получение глухими среднего и высшего образования. Всероссийское общество глухих начиная с 1926/27 учебного года организовало при московском рабфаке группу глухих и позднооглохших. Вскоре такие группы появились при Новосибирском и Томском рабфаках. Глухие, окончившие рабфак, поступали в сельскохозяйственную академию и другие высшие учебные заведения.

В Ленинграде была организована профтехшкола. Обучение в ней шло по двум направлениям: производственному и общеобразовательному. Профтехшкола сыграла положительную роль в развитии сурдопедагогики. Она обеспечивала глухих производственной квалификацией для новой, технически оснащенной социалистической промышленности наравне со слышащими. В системе крупного производства создавалось новое, социалистическое отношение к глухому человеку. Здесь раньше, чем в специальной школе, стали преодолеваются предрассудки в отношении глухих, порожденные буржуазной филантропией. Они стали полноценными людьми в трудовой жизни на многих участках социалистического строительства.

**Создание первых программ и поиски новых методов первоначального обучения глухих детей словесной речи.** Рекомендации II съезда СПОН способствовали решению организационных и программно-методических вопросов обучения и воспитания глухих детей.

Профессиональные учебные заведения были переданы хозяйственным наркоматам, а к программе оставшихся в Наркомпросе школ II ступени предъявлялись повышенные требования.

На 1927/28 учебный год были утверждены новые учебные планы и программы. Новые программы предусматривали приобретение глухими систематических знаний и навыков по русскому языку, математике и другим общеобразовательным предметам. Но в переизданных в 1929 году программах общеобразовательный материал был представлен в сокращенном объеме и учителям рекомендовалось применять «метод проектов», «дальтон-план», некритически перенесенные в то время из зарубежной буржуазной педагогики в советскую школу.

Комплексные программы ГУСа в практику специальных школ было внедрять значительно труднее, чем в практику массовых школ. Необходимо было организовать повышение квалификации учителей специальных школ на курсах переподготовки и по линии заочного обучения в высших педагогических учебных заведениях. Такие четырехмесячные курсы были организованы в 1925 году. На курсы направлялись учителя и директора школ, активно проявившие себя в учебно-воспитательной деятельности и общественной жизни страны. Программа курсов включала три основных раздела: политический, общеобразовательный и педагогико-методический. Такая разносторонняя программа обогащала учителей глухих политическими, педагогическими и программно-методическими знаниями. Благодаря курсам переподготовки повышался их идейно-политический уровень и расширялся общеобразовательный и педагогический кругозор.

Однако вопрос о внедрении программ ГУСа в специальные школы глухих еще оставался нерешенным, а определенных указаний к использованию этих программ на местах не было получено. Педагоги разрешали программные вопросы на местном материале по своему усмотрению. Во многих школах по примеру Московского института для глухонемых комплексная программа заменялась проведением предметных уроков по комплексным темам. Предметные уроки на сезонные темы рассматривались в качестве подготовки к прохождению комплексной программы. Они представляли собой как бы пропедевтический курс к программе ГУСа.

В некоторых школах (Свердловская, Волгоградская и др.) учителя пытались разрабатывать программные комплексы, связывая их с общественно полезной работой учащихся. Обучение детей произношению звуков, чтению с губ, элементарной грамматике русского языка и счету они сохраняли как предметы, имеющие свое собственное содержание и систему. Учителя часто отходили от идеи комплекса и осуществляли предметное обучение, сохраняя его систему. Комплекс у этих учителей превращался в предметный тематический урок.

Работа сурдопедагогов и учителей с программами ГУСа обогащала специальную школу не только методическим опытом массовой школы, но и общеобразовательными знаниями. Введение программ ГУСа в школах глухих обновляло и закрепляло новые формы классной и внеклассной

работы. Вместе с тем сурдопедагоги чувствовали особую необходимость иметь единую программу для школ глухих, которая была бы связана с содержанием общегосударственных программ ГУСа. Такая программа была подготовлена Народным комиссариатом просвещения к 1929/30 учебном году. Она была утверждена и принята для работы в первых пяти классах школ для глухих.

Программа была составлена на основе программы ГУСа от 1927 года с включением предметов, специфических для обучения глухих. Поэтому она оказалась перегруженной, с одной стороны, речевым материалом, непосильным для обучения глухих только на основе устной речи, с другой — материалами по обучению устной речи, требующими своего дидактического словаря.

Система общеобразовательных знаний выделялась в особые разделы программ. Такое соотношение комплексного и предметного общеобразовательных материалов было новым шагом в разработке программ для школ глухих. Но в силу своей двойственности такой подход разрешения проблемы предметности обучения не мог привести к положительным результатам.

В объяснительной записке к программе раскрывались содержание комплексного подхода, пути его внедрения в школы Для глухих и система работы над специальными разделами (чтение с губ и постановка звуков, элементы грамматики и арифметики). С одной стороны, авторы методической записки защищали систематичность в обучении глухих словесной устной речи независимо от тематики предметных уроков, а с другой стороны — требовали от сурдопедагога ограничивать применение тестовой речи и дактилологии как неполноценных, по их мнению, средств обучения и общения с окружающими. Они представляли себе жесты и мимику как природный язык глухих и таким образом разделяли старую точку зрения, неверно трактовавшую природу языка жестов и значение его в жизни глухого.

Подобная концепция вела авторов объяснительной записки к тому, что начальная школа для глухих продолжала рассматриваться как школа обучения устной речи. Общеобразовательное обучение находилось в полной зависимости от умения говорить. В программном содержании школы глухих все еще сохранялась система «устный метод». Однако определявшийся программами 1929 года объем знаний для школы глухих стимулировал сурдопедагогов к поискам новых путей и средств обучения глухих, которые способствовали бы ускоренному процессу накопления словаря и его использования в целях усвоения общеобразовательных знаний.

В предметные программы по русскому языку включались разделы: постановка звуков, чтение с губ, развитие речи, чтение, грамматика, арифметика, т. е. разделы, установившиеся еще в дореволюционный период. Теоретические же вопросы обучения глухих в программе для школ глухих 1929 года представляли собой известный компромисс между содержанием обучения в старой школе глухих и новым содержанием программ ГУСа. В

силу определявшейся программой необходимости овладеть большим количеством знаний разрешалось пользоваться дактильной речью как средством сообщения знаний глухим учащимся.

Подобно тому как это имело место в массовой школе, программы для школ глухих рекомендовались как ориентировочные при конкретизации программ применительно к местным условиям.

Так как данные программы были составлены всего на 5-летний курс обучения, то в 6—7 группах (классах) предлагалось проводить работу по общим программам ГУСа, учитывая изменения программы от 1927 года для первой ступени массовой школы.

Общность общеобразовательного материала с материалом программ ГУСа для массовой школы сближала школу глухих с массовой школой. За исключением первых лет обучения, школа для глухих и массовая школа имели общий тип и общее содержание обучения.

В качестве самостоятельной вышла в эти годы программа по труду для школ глухих. Она подразделялась на «два курса трудовых занятий». Для первых трех лет обучения в школе глухих программа носила пропедевтический характер; она тесно увязывалась с обучением культуре речи и навыкам счета. Предполагалось, что первоначальные пропедевтические знания (вырезывание, строгание, склеивание и т. п.) постепенно должны переходить в систематические курсы определенного ремесла: швейного, столярного, слесарного. Программы обучения ремеслам составлялись по операционно-предметной системе, в которой сочеталось систематическое и последовательное овладение техникой работы и изготовление законченной вещи. При изготовлении различных вещей ученики непременно получали еще и знания по технологии материалов, устройству инструмента, черчению и организации производства.

В 1928 году редакция журнала «Вопросы дефектологии» отмечала поступательное движение школ для физически дефективных, приближение их структуры и содержания обучения в них к тому, что имело место в массовой школе. Значение программ 1929 года было действительно велико. Ими было положено начало работы по оформлению содержания учебного материала, направленного на коммунистическое воспитание глухих, на усвоение ими тех знаний, которые необходимы для того, чтобы стать полноценными участниками строительства коммунистического общества. Это были первые государственные программы для глухих, в которых были учтены содержание общих программ ГУСа и специфика обучения глухих словесной речи.

К недостаткам программ для школ глухих этого периода надо отнести комплексный принцип их построения и обусловленный этим разрыв с системой общеобразовательных знаний. Критика комплексных программ ГУСа для массовой школы, данная в постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 года «О начальной и средней школе», в одинаковой мере относилась и к специальной школе для глухих детей.

Следует, однако, отметить, что в комплексные программы специальной

школы для глухих сурдопедагоги практически часто вносили свои коррективы, подсказанные требованиями жизни и спецификой обучения глухого ребенка тому или другому предмету. Требования комплексных программ о связи обучения с окружающей жизнью, с общественно-политическим воспитанием и политехническим образованием в дальнейшем были реализованы в практике советской сурдопедагогической школы,

Учебно-методическая работа в школах для глухих. В обучении глухих детей наиболее специфическим являлся первоначальный период обучения — период формирования устойчивых средств обучения и общения: устной речи (произношение, чтение с губ), грамоты, письма и письменной речи.

Принятые в зарубежных школах методы обучения словесной речи привлекли в то время внимание подотдела учреждений для Дефективных детей и внимание ученых-сурдопедагогов. Во второй половине 20-х годов в соответствии с решениями II съезда СПОН была организована опытная проверка методов первоначального обучения устной и письменной речи, имевших в практике западноевропейских школ глухих широкое распространение. Это были «метод целых слов» К. Малиша — метод обучения устной речи, «метод письменных образов» Р. Линднера, «маноральная система» Г. Форхгаммера и «метод Бецольда — Кройса» — метод обучения устной речи на основе использования остатков слуха.

«Метод письменных образов» Р. Линднера привлекал внимание педагогов тем, что в процессе его применения обучение словесной речи шло независимо от постановки звуков, т. е. от обучения произношению. Обучение словесной речи осуществлялось на основе письменной речи и более быстрыми темпами, чем с помощью устной речи. Но в практике советской школы метод Р. Линднера не применялся в том виде, как он применялся в немецкой школе самим его автором.

Первым, кто взялся за проведение экспериментальной проверки метода Р. Линднера, был учитель Вязниковской школы Н. Е. Кутузов. Свою методику он назвал «письменно-звуковой». Он начинал обучать своих учеников устной речи на основе письменной речи. Давая ученикам письменно то или иное слово, учитель сразу же анализировал его буквенно-звуковой состав. Таким образом, у Н. Е. Кутузова не было полного следования методу Р. Линднера. В практике Н. Е. Кутузова рано переkreщивались письменная и устная речь, вследствие чего он отходил от письменного образа слов и предложений. Письменная речь благодаря раннему звуко-буквенному анализу слова превращалась одновременно и в средство обучения грамоте. Метод Р. Линднера в опыте Н. Е. Кутузова терял признаки «метода письменных образов». Сходство методов Р. Линднера и Н. Е. Кутузова сохранялось лишь в том, что исходным средством в обучении был целостный образ написанного слова.

Скептицизм Н. Е. Кутузова в отношении преимущественного использования письменной речи не был случайным. В то время ему, как и другим учителям, трудно было переключиться на обучение словесной речи с использованием исходного средства — письменного слова без



сопровождения устной речью.

Эта была первая, хотя и робкая попытка пересмотра основ звукового «чистого устного метода» и установления соотношения между устной и письменной речью в процессе обучения. При этом Н. Е. Кутузов отмечал преимущества «письменного метода», при котором, по его мнению, у детей повышается интерес к обучению, быстрее происходит накопление слов и переход к чтению книги. Однако применять «письменный метод» он рекомендовал лишь при обучении детей 12 — 15 лет, мотивируя это тем, что они будут одинаково усердно заниматься и устной и письменной речью, в то время как 7 — 9-летние дети не захотят обучаться устной речи, станут запоминать только письменные слова.

Значение письменной речи в практике обучения глухих из года в год возрастало. А вместе с тем осуществлялись и другие опыты по проверке метода Р. Линднера, например в Сокольнической школе глухих (Истра), где группа молодых в то время сурдопедагогов (Ф. Ф. Рау, А. Н. Артоболевский, А. Крашенинников) смело взялась за его экспериментальную проверку.

Наряду с проверкой письменного метода Р. Линднера в ряде крупных школ-институтов страны шла проверка устного метода целых слов К. Малиша. Если Р. Линднер исходное начало обучения видел в «образе» письменной речи без последующего анализа этого «образа», то К. Малиш считал необходимым дать ребенку целое слово в устном произношении. По его мнению, ребенок если и говорит невнятно и даже искаженно, то он непременно должен пользоваться речевыми органами для того, чтобы «вжиться» в употребление устной речи при общении и почувствовать потребность в ее употреблении. Проверившими было установлено, что ни одна из советских школ не пошла по пути «чистого метода целых слов».

Во второй половине 20-х годов в Ленинградской областной школе (институте) глухих метод целых слов основательно проверялся в восьми классах первого года обучения. В результате этой проверки педагоги-экспериментаторы сделали вывод о том, что метод К. Малиша не является эффективным методом обучения всех глухих; наибольший результат дает его применение при обучении специально отобранных, самых способных учащихся с остатками слуха в классе из десяти человек.

Сторонницей метода целых слов являлась Н. А. Рау. В своей многолетней практике она методом целых слов обучала дошкольников произнесению лепетных слов-слогов, которые были заимствованы ею из словаря говорящих детей раннего дошкольного возраста. При этом предполагалось, что глухой ребенок дошкольного возраста путем лепетного произнесения усваивает звуковой состав слов и овладевает спонтанной речью. Однако последующие опыты показали, что обучение глухого ребенка словесной речи даже дошкольного возраста этим методом лишает его естественной речи слышащего и восприятия правильного произношения.

Особенно отчетливо этот недостаток обнаружился после того, как в 1933 году вышла из печати предназначавшаяся для глухих детей книга Н. А. Рау «Я учусь говорить». Предлагавшийся ею «метод целых слов» не

предусматривал выделения буквы из слова. Ребенок «читал» целое слово, известное ему из материала по устной речи и по чтению с губ. Воспроизведение в печатном тексте устной речи, известной детям из уроков грамоты и чтения или чтения с губ, ребенку трудно было соотносить с буквенно-звуковым составом речи. Письменное слово оставалось для него нерасчлененным. Ученик не приучался контролировать себя в процессе произнесения слова.

Книга «Я учусь говорить» позднее была переработана на основе аналитико-синтетического метода, применявшегося в практике обучения устной речи и грамоте в школе глухих. Сурдопедагоги начинали отходить от звукового аналитического «чистого устного метода», имевшего широкое признание в дореволюционной России и в первые годы Советской власти. Аналогичная тенденция проявлялась и в отношении к «методу целых слов», который с некоторым успехом применялся в процессе обучения глухих в первые годы после революции.

Методы обучения глухих детей произношению обновлялись Медленно. Учителя продолжали пользоваться методами постановки звуков по пособию А. Ф. Остроградского «Обучение глухонемых по звуковому способу» и книге Н. М. Лаговского «Обучение глухонемых устной речи».

Если в методе Р. Линднера постановка звуков шла по особой методике независимо от обучения и усвоения семантики письменного слова или фразы, то в методе К. Малиша обучение произношению было слито с практикой проговаривания целого слова. Советские сурдопедагоги и психологи уже в то время обратили внимание на эту сторону методической системы К. Малиша. Так, в работе К. Д. Смирнова «Эффекторная устная речь в методе Малиша» 1 показывалось, что проблема обучения глухих устной речи сложна, а вследствие этого нуждается в расчленении на составные элементы. К. Д. Смирнов подчеркивал, что разработка методики обучения эффекторной речи глухого является задачей, разрешение которой дает глухому средство общения с окружающими.

К. Д. Смирнов, давая психологический анализ процесса эффекторной речи детей, обученных по методу К. Малиша, обращал внимание на особенности произношения в самостоятельной речи глухого ребенка. Речь глухих детей, обученных по методу К. Малиша, по его мнению, являлась не косноязычной или искаженной, а подчиненной известным закономерностям. К. Д. Смирнов привлекал внимание сурдопедагогов к скрытым возможностям глухих детей и указывал на возможности совершенствования их речи.

Психолого-педагогическое исследование К. Д. Смирнова речи глухих детей, обученных по методу К. Малиша, помогло сурдопедагогам осознать ограниченность этого метода и необходимость проводить специальную работу над звуком и формировать связанные с его произнесением точные и определенные кинестетические ощущения.

Проверке в условиях советской школы глухих детей была подвергнута и так называемая «маноральная система» Г. Форхгаммера. Подробное

описание манорали, сделанное в свое время самим Г. Форхгаммером, а в нашей стране Ф. А. Рау, позволило разработать методiku ее использования с учетом особенностей русского языка. Ф. А. Рау с двумя помощниками, сурдопедагогами А. С. Лебедевым из Шуйской и П. И. Чиркиным из Ярославской школы осуществил опыт ее применения на первом году обучения глухих детей. При этом возникла необходимость изменить некоторые из обозначений датской манорали, так как они не соответствовали артикуляционным особенностям русского языка.

Ф. А. Рау обобщил полученные в опытной проверке материалы по применению «русской маноральной системы». Однако обсуждение результатов проверки «маноральной системы» не вызвало среди сурдопедагогов особого интереса, ни желания применить ее в своих классах.

Казалось бы, манораль как вспомогательное средство обучения, содействующее более правильному восприятию звуков речи окружающих, являлась более эффективной в сравнении с дактильной и письменной речью, а ее усвоение не требовало большой затраты времени учителя, поскольку в ее основе лежал фонетический принцип устной речи, а не особый алфавит. Однако в широкую практику обучения глухих «маноральная система» не вошла.

Одной из причин этого был «чистый устный метод». Положенный в основу «чистого устного метода» формальный принцип отрицал использование каких бы то ни было вспомогательных средств даже при условии, что они являются словесно-речевыми. Письменная речь в «устном методе» была не средством обучения, а лишь следствием обучения устной речи; последующим этапом развития устной речи было обучение грамоте, как это имеет место в обучении слышащих. Применение русской манорали как вспомогательного средства требовало от сурдопедагогов дополнительной работы над усвоением специфических приемов обучения. При усвоении манорали от учителя требовалось знать ее и естественно артикулировать. Это предполагало специальную тренировку учителя в усвоении знаков манорали. Главным препятствием в использовании манорали как вспомогательного средства был все тот же «чистый устный метод».

Проведенная проверка трех зарубежных методов (Линднера, Малиша, Форхгаммера) имела одностороннюю направленность. Она сосредоточивала внимание советских сурдопедагогов только на первоначальном периоде обучения словесной речи, в частности речи устной. Вместе с тем поиски новых путей обучения глухих продолжались. Они основывались на творческой инициативе советских сурдопедагогов, определялись задачами коммунистического воспитания и стремлением по возможности сблизить школу для глухих детей с массовой школой на различных этапах обучения.

Прослеживая развитие методов обучения глухих, следует особо отметить метод киношрифта И. А. Васильева. Свой метод И. А. Васильев предложил на состоявшейся в 1930 году сурдопедагогической конференции. Позднее им была опубликована книга «Киношрифт» (1933), в которой давалось подробное описание этого метода. И. А. Васильевым были изготовлены

оригинальные наглядные пособия и дидактические материалы — кинограммы разных размеров и букварь. Киношрифт представлял собой не только набор вспомогательных методических пособий, но и особую методику обучения глухих детей чтению с губ. Усвоение постоянного зрительного образа артикуляционного аппарата в связи с той или иной фонемой помогало не только обучению чтению с губ, но и обеспечивало возможность самостоятельных упражнений учащихся в произношении с использованием самоконтроля по образцу артикуляции звуков речи.

Несмотря на свои достоинства, метод «киношрифт» оставался больше на вооружении сотрудников Отофонетического института, а не учителей школ для глухих. Только отдельные учителя по своей инициативе использовали киношрифт. При этом все они положительно отзывались о методе И. А. Васильева. В 1938—1939 годах сурдопедагог и методист по чтению с губ А. И. Метт провела основательную проверку метода И. А. Васильева «киношрифт». Полученные ею результаты также были положительны. Обученные ею позднооглохшие дети быстро восстанавливали речь и овладевали умением бегло читать с губ.

Характеристики и оценки «метода киношрифт» были различными. И. А. Васильев считал его методом обучения чтению с губ с использованием кинограмм, специальных наглядных пособий. Ф. А. Рау и Ф. Ф. Рау рассматривали его как вспомогательное средство обучения чтению с губ и высказывали критические замечания о принципе его построения и о некоторых ошибках, допущенных И. А. Васильевым при съемке лица. Но критика Ф. А. Рау «метода киношрифт» не подвергала сомнению его достоинств как вспомогательного средства обучения чтению с губ. Обучаемый по этому методу глухой имел возможность сосредоточить внимание на фиксированной кинограммой артикуляции звука, изучать присущие ему движения, сделать звук для себя осязаемым. У глухого воспитывалось произвольное внимание к лицу говорящего, умение синтезировать отдельные звуки в слова и, следовательно, умение выделять их в слове. Он учился читать с губ и говорить сам. Во время специальных логопедических занятий сурдопедагог помогал отработке кинестетических ощущений, возникавших при произнесении того или иного звука.

На конференции 1930 года было принято решение о широком применении киношрифта, но в практике обучения глухих это решение не было реализовано. Только Отофонетический институт продолжал работу с применением киношрифта. Под руководством И. А. Васильева сотрудниками этого института был составлен «Букварь» с использованием киношрифта, который, однако, не был напечатан.

Важное направление методических исканий институтов и школ связано с использованием слуха у глухих детей. Медико-педагогическим основанием для поисков в этом направлении послужили исследования отоларингологов в ряде клиник, которые установили, что среди воспитанников школ для глухих только 30—40% оказывались полностью глухими. У остальных 60—70% глухих детей имелись большие или меньшие остатки слуха. Среди имеющих

остатки слуха значительная часть, по мнению врачей, могла быть отнесена по классификации того времени к числу слабослышащих I—II степени.

Было также установлено, что слух этих детей исчезает при включении их в коллективы совершенно глухих, в то время как при специальном обучении он может быть значительно развит и использован как вспомогательное средство при обучении произношению, чтению с губ и общеобразовательным предметам.

Относительно динамики угасания и развития слуха у детей, сохранивших после болезни некоторые его остатки, были получены новые данные в исследовании сурдопедагога П. И. Чиркина. Он установил, что при отсутствии специальной работы по воспитанию у детей слуховых восприятий и их использования ежегодно происходит снижение слуха на 3—4%. При проведении же с ними специальной педагогической работы слух восстанавливается, сначала очень медленными темпами, а затем все более быстрыми. Однако возможности восстановления слуха не беспредельны. После некоторого, иногда весьма значительного сдвига в развитии слуха происходит остановка либо замедление процесса восстановления.

В эти же годы в институтах и школах для глухих детей Ленинграда продолжалось исследование слуха врачами-отоларингологами; сурдопедагоги изучали возможности использования остаточного слуха у глухих в педагогическом процессе. Успешному исследованию связанных с этим сурдопедагогических проблем в те годы способствовало применение электроакустического аппарата Н. А. Скрицкого. Изобретенный профессором Н. А. Скрицким аппарат как для исследования слуха, так и для его упражнения состоял из тона — вариатора и активатора. Вначале он применялся в Научно-практическом институте уха, горла и речи в Ленинграде, а затем нашел применение во многих лечебных учреждениях и школах для глухих в нашей стране. Упражнения (по медицинской терминологии «лечения») с применением аппарата Н. А. Скрицкого давали положительные результаты. Этот аппарат стали использовать и в учебном процессе школ глухих.

Сурдопедагог и инженер Б. Е. Шейвехман, опираясь на работы отоларингологов, усовершенствовал первоначальный тип аппарата Н. А. Скрицкого.

В ряде школ для глухих и слабослышащих (Харьков, Ростов, Киев, Перерва, Москва и др.) разработанная в лечебных учреждениях по развитию слуха методика применения аппарата Н. А. Скрицкого сочеталась с методикой обучения словесной речи (диктанты, чтение, рассказывание и др.).

Стремление использовать имеющийся слух у глухих и слабослышащих и расширить его диапазон являлось перспективным и жизненно необходимым. Врачи-отоларингологи в сотрудничестве с инженерами продолжали совершенствовать аппараты по развитию слуха, используя для этого достижения радиотехники. В школах для глухих в Москве и Ленинграде работа по использованию слуха включалась в педагогический процесс.

В содержание обучения и воспитания глухих детей начинало входить

обучение ритму движения, и в частности ритму речи. В основе лежало развитие у глухого как акустических, так и вибрационных ощущений.

С 1925 года ритмика как обязательный предмет была введена в учебный план школ для глухих и дошкольных учреждений. В Ленинградском областном институте для развития ритма у глухих был сконструирован особый прибор — ритмофон, позволявший через усилитель коллективно производить ритмические движения в такт получаемой акустически мелодии.

В те же годы Ф. А. Рау предложил использовать на занятиях по развитию слуха метод директора Вюрцбургского института глухонемых Кройса без применения электроакустических аппаратов. Но в практике советских школ для глухих известна лишь одна попытка систематического применения метода Кройса. Этот метод был использован учительницей Казанской школы глухих Н. Н. Первухиной. Она, как и Кройс, учила глухих детей произнесению речевого материала в определенной последовательности : гласные — имена детей — слова типа папа, мама — часто повторяющиеся в разговорной речи фразы. На последующих уроках заученные фразы повторялись при другой последовательности слов. Постепенно фразы все более усложнялись.

На основании изучения системы Кройса Ф. А. Рау разработал методические рекомендации, которые в известных отношениях не потеряли интереса до настоящего времени. В его рекомендациях содержался ряд требований:

1) необходимо делать попытки развития слуха даже в тех случаях, когда ребенок неуверенно различает всего два-три гласных звука;

2) недостаточно, чтобы учитель, в классе которого имеются дети с остатками слуха, говорил громким голосом: при этом условии могут создаться лишь неясные акустические представления ;

3) требуются специальные планомерные, построенные в соответствии с данными психологии занятия;

4) акустические образы должны тесно ассоциироваться с оптическими и моторными образами;

5) образы отдельных гласных, слов и фраз должны быть управляемы сначала в определенной, известной ребенку последовательности; после того как ребенок не сможет дифференцировать эти образы, упражнения можно давать вразбивку;

6) каждый сеанс не должен продолжаться более 10—12 минут во избежание переутомления, при котором получают расплывчатые, иногда даже совершенно искаженные акустические образы;

7) воспитание культуры слуха следует начинать возможно раньше: в дошкольном, преддошкольном возрасте; при этом надо выделить детей с остатками слуха в особые группы.

Описанные выше поиски оптимальных путей обучения глухих относились к периоду их первоначального обучения. В основе этих поисков лежало стремление развить у глухих детей слуховое восприятие, потребность и умение пользоваться фонетически правильно звучащей речью, способность

воспринимать речь окружающих на основе чтения с губ.

В тот же период строительства советской школы для глухих детей острой осталась проблема приобщения глухих к слышащим. В педагогических коллективах шла большая работа по подготовке методических средств решения этой проблемы. В Ленинградском отофонетическом институте И. А. Васильев работал над словарем глаголов, поскольку ранее изданный словарь (1910) содержал много устаревших фраз и слов. Необходимо было внести в словарь глаголов современную лексику и фразеологию, в которой нашли бы отражение новые условия быта, труда, образования и общественного поведения. Словарь составлялся для грамотных глухих, которые были знакомы с грамматикой русского языка. Он предназначался для самостоятельного изучения глаголов русского языка. К сожалению, труд И. А. Васильева остался неопубликованным.

В Московском институте для глухих коллектив сурдопедагогов под руководством И. П. Федорова разрабатывал содержание книг для чтения.

В Ярославской школе для глухих П. И. Чиркин разработал «занимательную грамматику», которая успешно использовалась в классах и во внеклассной работе. Посредством правильно установленного через электробатарей светового сигнала дети могли самостоятельно составлять предложения, находить то или другое слово по заданию учителя или товарища. «Занимательная грамматика» носила игровой характер и поэтому, естественно, была особенно интересной для детей.

Наряду с практической разработкой проблемы методов обучения словесной устной и письменной речи, грамоте непосредственно в школах для глухих расширялась и углублялась научно-теоретическая разработка проблем сурдопедагогики, результаты которой подытоживались на конференциях.

**Конференции учителей глухих.** Для обобщения опыта и решения принципиальных теоретических программно-методических вопросов в конце 20-х — начале 30-х годов были проведены три конференции учителей школ глухих.

На Всероссийской конференции в 1926 году подводились итоги выполнения решений II съезда СПОН по борьбе с детской дефективностью. Впервые были поставлены вопросы о предстоящем введении всеобщего обучения дефективных детей, в том числе и глухих. На конференции учителей глухих 1929 года обсуждались в основном программно-методические вопросы. Были представлены доклады по результатам проверки зарубежных методик обучения глухих словесной речи — метода К. Малиша, «маноральной системы» Г. Форхгаммера и метода Линднера. На этой же конференции обсуждались педагогические, так называемые «тестовые» методы измерения умственных способностей для отбора детей в школы глухих. Наиболее содержательной и важной с точки зрения перспектив развития школы для глухих была состоявшаяся в 1930 году Всероссийская конференция учителей глухих.

В основу работы этой конференции были положены решения XVI съезда ВКП(б) по вопросам народного образования. Внимание сурдопедагогов было

направлено на осуществление всеобщего обучения глухих, определение наиболее перспективных типов школ для них, решение вопросов, связанных с трудовым и профессиональным обучением, а также обсуждение ряда научных и методических вопросов обучения глухих словесной речи.

В решениях конференции говорилось о необходимости добиваться всеобщего обязательного обучения глухих и смежных с ними категорий детей 8—10-летнего возраста к концу текущей пятилетки, добиваться значительного расширения сети садов и домов для физически дефективных дошкольников, сети школ для детей подросткового возраста и политико-просветительных учреждений для взрослых глухих, для позднооглохших и тугоухих. Необходимо было создавать дифференцированную общеобразовательную школу для различных категорий детей с недостатками слуха и речи, реорганизовать существующие школы для глухих в городах по типу ФЗС (фабрично-заводской семилетки), в сельских районах — ШКМ (школа колхозной молодежи).

Реорганизация школ глухих в фабрично-заводские семилетки или школы колхозной молодежи была связана с увеличением трудовой производственной подготовки глухих. В этом полезном и отвечавшем требованиям времени изменении не было, однако, достаточно обоснованного соотношения общего образования и производственного обучения.

План реорганизации школ глухих не был осуществлен в полном объеме, производственная подготовка была оставлена в учебном плане 9-летней школы. В учебный план школ для глухих были введены часы на профессиональный труд, начиная с IV или V класса. А поскольку IV или V классу школ глухонемых соответствовал лишь II или III класс начальной школы, то и трудовая подготовка глухих не могла иметь достаточной общеобразовательной базы.

Поэтому профессиональная подготовка глухих учащихся не обеспечивала знания элементов технологии материалов, организации производства и т. д. Она сохраняла старый тип ремесленной подготовки. Больше того, учащиеся начинали производственное трудовое обучение, не овладев в достаточной степени грамотным письмом и устной словесной речью. Инструкторы трудового обучения могли в процессе обучения общаться с учениками, пользуясь лишь жестовой речью. Ученики не имели достаточно времени для приготовления уроков, не читали, не приобретали необходимых для дальнейшей трудовой жизни навыков чтения с губ, устной речи и общеобразовательных знаний. В типовых школах для глухих между общеобразовательным обучением и производственной подготовкой неизбежно нарастало несоответствие и даже разрыв, особенно в последние годы обучения.

Окончившие школу в 18—19 лет учащиеся были малограмотны, а полученная ими профессиональная подготовка была крайне недостаточна. Выпускники школ начинали вновь обучаться в специальных мастерских Всероссийского общества глухих или непосредственно на производстве.

На Всероссийской конференции учителей глухих 1930 года был поднят



вопрос о дополнительном материальном обеспечении учащихся старших классов и школ для подростков. Участники конференции предлагали ввести такую стипендиальную систему обеспечения учащихся старших классов, которая предполагала бы последующую организацию коллективного расходования стипендии. Нужно сказать, однако, что предложения конференции о реорганизации школ и такого рода стипендиях для глухих относились авторами этих предложений не столько к существующим школам, сколько к школам отдаленного будущего.

Таким образом, в этот период вопрос о характере, а главное, о времени и месте политехнической трудовой и профессиональной подготовки глухих школьников не получил сколько-нибудь удовлетворительного решения в учебном плане специальных школ.

Конференция учителей глухих приняла ряд решений по вопросам программно-методической работы. При этом конференция шла за практикой массовой школы. Но учителя школ глухих в то время пользовались обычными предметными программами и только частично включали в свои планы темы из комплексных программ ГУСа. Между тем в массовой школе передовыми и прогрессивными считались программы комплексные, а методы обучения—«бригадно-лабораторный», «метод проектов». Применение этих программ и методов в школе для глухих в опытный порядок не обеспечивало полноценной подготовки учащихся по труду и достаточного уровня общего образования. Учителя относились к этим опытам очень сдержанно, а подчас и недоброжелательно. Только в единичных школах для глухих были сделаны попытки практически реализовать решения конференции о внедрении комплексных программ и «метода проектов» (школы Перервинского института глухих Московской области, Отофонетического института в Ленинграде).

Помимо указанных программно-методических вопросов, на конференции обсуждались доклады сурдопедагогов о методах обучения русскому языку, о наглядных пособиях, о научной работе в области теории сурдопедагогики, о пионерской и внешкольной работе в школе для глухих, о чтении книг и др.

Научная проблематика в области сурдопедагогики на конференции была представлена в докладах Л. С. Выготского «О речевом развитии и воспитании глухонемого ребенка», Н. Н. Траугот «Опыт изучения высшей нервной деятельности глухонемых детей», Н. А. Скрицкого «Об учебных занятиях с глухонемыми по развитию слуха на специальных аппаратах».

Л. С. Выготский на конференции вновь поднял вопрос о необходимости разработки теории, сурдопедагогики. Выдвинутые им на II съезде СПОН положения играли важную роль в теории и практике сурдопедагогики и во многом оправдывали себя. Отражавшие требования социалистического государства принципы социального воспитания служили общей основой для сурдопедагогики. Для дальнейшего развития теории коммунистического воспитания и обучения глухого ученика необходимо было разработать методы воспитания словесной речи, изучения психологических особенностей глухого. Высказанная Л. С. Выготским мысль об использовании различных

речевых средств, и в частности жестов и мимики, не прошла бесследно для сурдопедагогики. Сурдопедагоги стремились совершенствовать методы обучения родному языку путем оптимального сочетания письменной речи с устной, а в дальнейшем с дактильной. Новой была выдвинутая Л. С. Выготским идея развития языка и мышления на основе полиглосии. На практике она вела к расширению используемых в процессе воспитания и обучения глухих активных речевых средств. Вместе с тем она способствовала преодолению узости и формализма «чистого устного метода».

В опытах изучения высшей нервной деятельности детей-акуратов (глухих) также проявились новые подходы к глухому ребенку. Изучение личности глухих детей методами рефлексологии расширяло возможности для научно обоснованного построения процесса обучения в специальной школе.

Состоявшаяся в 1930 году конференция сыграла важную роль в развитии советской сурдопедагогики.

Подводя итоги развитию советской сурдопедагогики в 20-е годы, можно сказать, что они были весьма положительными. Специально организованный в Народном комиссариате просвещения подотдел учреждений для дефективных детей с каждым годом проявлял все больше внимания к обучению и воспитанию глухих детей. Сеть школ для глухих непрерывно возрастала. Количество обучаемых увеличилось.

В педагогических коллективах школ для глухих шла напряженная работа, направленная на приближение к массовой школе, обновлялось содержание учебно-воспитательной работы на новых, социалистических началах. Специальный детский дом со школой перерастал в школу для глухих с интернатом, что было подтверждено постановлением Совета Народных Комиссаров РСФСР от 19 декабря 1926 года «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков», а в 1927 году — постановлением СНК РСФСР «О мероприятиях для усиления работы по воспитанию и обучению умственно отсталых, глухонемых и слепых детей и подростков». Этими постановлениями определялась ответственность органов народного образования за материальное обеспечение школы для глухих, а также за развитие специальной школьной сети для этих детей.

В развитии сурдопедагогики 20-х годов важную роль сыграл II съезд СПОН, на одной из секций которого решались вопросы теории и практики обучения и воспитания глухих школьников и дошкольников. Съезд обратил внимание учителей глухих на необходимость дифференцированного обучения глухих. На II съезде СПОН определились основные проблемы обучения и воспитания глухих: 1) предупреждение и лечение глухоты; 2) осуществление дифференцированного обучения; 3) широкое развитие политико-воспитательной работы с учащимися; 4) включение глухих в общественно полезный труд,

В 1929 г. были созданы первые программы для школ глухих на 5 лет обучения с предложением использовать дактильную речь как вспомогательное средство. В этот же период в школах для глухих шла

учебно-методическая работа по освоению и использованию зарубежных методов, а также по созданию новых оригинальных методов первоначального обучения. Лечебный характер слуховых упражнений постепенно утрачивался и превращался в органическую часть школьного урока, индивидуальных или групповых занятий в классах или слуховых лабораториях, созданных в школах для глухих и слабослышащих. Вопросы профессионально-трудовой подготовки глухих в этот период не получили удовлетворительного решения.

В решении проблемы социального воспитания и преодоления филантропического подхода к глухим начиная с 1926 года большую помощь оказывала общественность глухих — Всероссийское общество глухих.

В развитии сурдопедагогики 20-х годов важную роль сыграл II съезд СПОН (1924), а затем Всероссийская конференция учителей глухих (1930).

Последовавшее вскоре после конференции учителей глухих постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (опубликовано 5 сентября 1931 года) открывало новый этап развития советской сурдопедагогики.

Вопросы

1. Почему существование детского дома-школы для глухих не отвечало требованиям времени?

2. Каково значение II съезда СПОН в пересмотре теоретических основ сурдопедагогики?

3. Что нового из опыта сурдопедагогической работы было представлено на II съезде СПОН?

4. Каковы особенности программы 1929 года для школ глухих в сравнении с программами ГУСа?

5. Какие зарубежные методики обучения словесной речи были экспериментально проверены в условиях советской школы глухих 20-х годов?

## Глава 16

### **Советская сурдопедагогика в период наступления социализма по всему фронту и упрочения социалистического общества (1931—1941)**

Осуществление всеобщего обучения детей с недостатками слуха. Выполняя заветы В. И. Ленина, советский народ под руководством Коммунистической партии в 30-е годы вел грандиозную созидательную работу по реконструкции всего народного хозяйства. Невиданными в истории темпами осуществлялись индустриализация промышленности и коллективизация сельского хозяйства. В соответствии с планами социально-экономического развития, разрабатывавшимися Коммунистической партией, в СССР осуществлялась и культурная революция. В начале 30-х годов

Коммунистической партией и Советским правительством был принят ряд постановлений, которыми определялись развитие школы и народного образования в этот период, основные направления совершенствования учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, развитие педагогической теории. В СССР развернулась огромная по масштабам работа по осуществлению всеобщего обязательного обучения.

Центральный Комитет Коммунистической партии в постановлении от 25 июля 1930 года «О всеобщем обязательном начальном обучении» признал необходимым ввести с 1930—1931 годов повсеместное всеобщее обязательное начальное обучение детей. ВЦИК и СНК РСФСР в развитие постановления ЦК ВКП(б) от 25 июля 1930 года издали 10 августа 1930 года постановление «О введении всеобщего обязательного обучения».

Планы введения всеобщего начального образования предусматривали также и решение задачи обучения и воспитания глухих и слабослышащих детей. В осуществлении этой задачи значительную роль сыграло постановление Совета Народных Комиссаров РСФСР от 23 ноября 1926 года «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков» и постановление Совета Народных Комиссаров РСФСР от 9 августа 1927 года «О мероприятиях для усиления работы по воспитанию и обучению умственно отсталых, глухонемых и слепых детей и подростков».

В начале 30-х годов Наркомпрос РСФСР на основе решений по всеобучу разработал инструктивные указания о проведении всеобуча дефективных детей для областных, краевых отделов народного образования и наркомпросов автономных республик. В приказе Наркомпроса от 8 июня 1931 года «О введении всеобщего обязательного начального обучения физически дефективных, умственно отсталых и страдающих недостатками речи (логопатов) детей и подростков» были даны принципиальные указания о задачах обучения дефективных детей. Закончить всеобуч глухих предлагалось не позднее 1 октября 1932 года, т. е. почти одновременно с окончанием введения обязательного обучения всех детей в стране.

Однако Наркомпрос при издании приказа учитывал лишь устаревшие данные о количестве глухих детей (коэффициенты переписи 1926 года и даже 1897 года). Фактическое же число глухих детей было значительно больше.

Организация школ и интернатов для глухих требовала значительных материальных средств. Открытие новых школ для глухих детей было поручено местным отделам народного образования и наркомпросам союзных и автономных республик. На пути к осуществлению всеобуча глухих стояло много трудностей. Но благодаря активному участию общественных организаций, и особенно Всероссийского общества глухих, в борьбе за проведение всеобщего обучения глухих был достигнут огромный сдвиг в решении практических проблем сурдопедагогики в нашей стране.

Предусмотренный тем же приказом Наркомпроса порядок краткосрочной подготовки дефектологов на курсах и в техникумах также мог быть лишь временным. Для трудного дела обучения глухих детей требовались более

квалифицированные кадры дефектологов с высшим педагогическим образованием. Тем не менее организация этих курсов способствовала увеличению охвата глухих детей обучением. В 1932 году, по данным Наркомпроса, в 79 школах для глухих в СССР обучалось 7053 человека.

Осуществление всеобщего обучения глухих, и особенно слабослышащих и позднооглохших, в это время шло медленно. Новые школы создавались с большими трудностями и в основном там, где общественность (родители глухих детей, члены Всероссийского общества глухих) проявляли большую настойчивость, добиваясь их открытия. 28 декабря 1931 года в республиканском комитете по всеобучу при СНК РСФСР был заслушан доклад Наркомпроса «О ходе всеобуча физически дефективных, умственно отсталых и страдающих недостатками речи (логопатов) детей и подростков», после которого Президиум ВЦИК вынес постановление об осуществлении обязательного обучения детей с недостатками слуха не позднее 1933 года. Бюджетная комиссия ВЦИК приняла решение об увеличении расходов на содержание и обучение глухих и слабослышащих детей. В результате этого решения уже на 1 сентября 1933 года школьным обучением в РСФСР было охвачено 11 232 глухих, 374 слабослышащих и 210 позднооглохших.

Наиболее активно шло развертывание сети школ для глухих в Новосибирском крае, где было открыто 33 школы, и Центрально-Черноземной области, в которой была открыта 21 школа.

Трудности осуществления всеобщего обучения глухих детей на местах в первые годы его проведения заставили органы народного образования широко использовать предусмотренный приказом Наркомпроса такой путь обучения глухих и слабослышащих, как специальные классы при массовых школах. Таких классов было создано в 1933 году 616, а в 1934 году — 634. Достоинство этих классов состояло в том, что глухие дети были рядом со слышащими, которые убеждались в том, что с глухими можно общаться хотя бы с помощью жестов. Но сурдопедагоги, обучавшие глухих детей в специальных классах при массовых школах, зачастую были малоквалифицированными, они не были связаны с коллективами школ для глухих, в коллективы же массовых школ они также не входили.

Хотя количество классов для глухих детей при массовой школе в дальнейшем сокращалось, но роль данных классов в то время была значительна. Благодаря этой организационной форме примерно одна треть глухих детей в РСФСР была охвачена всеобщим обучением.

Если осуществление всеобщего обучения детей в стране в основном было закончено к 1934 году, то охват обучением глухих, слабослышащих и позднооглохших детей к тому времени еще далеко не был завершен. В РСФСР к 1934 году было охвачено обучением всего лишь 11 433 глухих. В союзных республиках всеобуч только начинал развертываться. Лишь в Украинской ССР сеть учреждений для глухих продолжала расширяться. В других же республиках открывались единичные школы; например, в Киргизской ССР в г. Фрунзе в 1934 году была открыта первая школа для глухих, в которой обучалось всего 23 человека. Школа в г. Фрунзе была тесно связана

со школой для глухих в г. Новосибирске как методическом центром. Ею собирались и статистические данные о наличии глухих в республике. В Азербайджанской ССР в 1934 году была также открыта школа для глухих.

Всеобуч глухих в целом отставал от осуществления всеобщего обучения детей по стране. Поскольку одной из основных причин замедленного осуществления всеобуча глухих было отсутствие помещений для школ, то Наркомпрос издал приказ от 25 августа 1935 года «О включении проектов строительства школ для дефективных детей в общие титульные списки школьного строительства». На основании этого приказа отделы народного образования могли вносить в титульные списки проектирование строительства школ и интернатов для аномальных детей и подростков, а также включать существующие в списки на капитальный ремонт.

Организованный в эти годы отдел специальных школ Наркомпроса приложил немало усилий для того, чтобы местные органы народного образования активнее осуществляли всеобуч глухих, чтобы педагоги-дефектологи совместно со Всероссийским обществом глухих включились бы в борьбу за него. К 1936 году в РСФСР школьным обучением было охвачено 80% детей с недостатками слуха. В других союзных республиках, за исключением Украины, всеобуч был выполнен всего на 40—50% и то от числа только учтенных глухих, которых, как выяснилось это впоследствии, было больше.

Огромную роль в завершении всеобуча глухих в РСФСР сыграло постановление Совета Народных Комиссаров РСФСР от 25 октября 1936 года «О борьбе с глухонемой и улучшении культурно-бытового обслуживания глухонемых», В этом постановлении наряду с мероприятиями правительства по обеспечению медицинской профилактики глухоты содержались также конкретные указания о ликвидации неграмотности среди взрослых глухих, о развитии сети специальных дошкольных учреждений и о достижении полного охвата глухих и слабослышащих детей школьного возраста школьным обучением к 1937 году. Для повышения качества обучения Наркомпросу РСФСР предлагалось издать в 1936—1937 годах необходимое количество учебно-методических пособий и учебников, а также . провести основательную подготовку и переподготовку не менее 300 учителей для школ глухих. Было предложено Наркомздраву РСФСР совместно с Наркомпросом РСФСР организовать «опытно-показательные учреждения для детей с недостатками слуха» и сочетать в них медицинскую и педагогическую работу (лечение и развитие остатков слуха и обучение детей словесной речи в связи с общим образованием). В Народном комиссариате социального обеспечения были определены виды профессий для людей с недостатками слуха. Комитет по кинематографии вынес решение о создании для глухих немых фильмов с письменными титрами.

В 1939 году в РСФСР было 254 школы для детей с недостатками слуха, в которых обучалось 22 773 ученика. К 1940 году количество школ достигало 264, а количество обучающихся в них — 27773 человека; к 1941 году

соответственно — 271 школа и 314428 учащихся. В эти же годы продолжала разворачиваться сеть школ в Украинской ССР. К 1935 году сеть школ для глухих здесь достигла 20 учреждений с количеством учащихся 2347, а в 1936 году здесь насчитывалось уже до 40 школ примерно с 5 000 учащимися. В 1940 году на Украине имелось 65 школ с 8115 учащимися.

В 30-е годы открылся ряд школ в Узбекской ССР и Таджикской ССР. Большое отставание в проведении всеобщего обучения глухих наблюдалось в Белорусской ССР. В 1932/33 учебном году здесь была всего одна школа, в которой училось 140 человек. Но в 1938/39 учебных годах в республике уже насчитывалось 4 школы, в которых обучалось примерно 900 человек.

В 1932 году была открыта школа для глухих в Баку. Для Бакинской Школы глухих детей было выстроено новое здание, в котором разместилось 22 класса. В Азербайджанской ССР с большим успехом было организовано обучение детей на азербайджанском языке. В Азербайджанской ССР было введено также индивидуальное обучение глухих детей на дому. Это были дети, не имевшие возможности посещать школу по той или другой причине.

К 1941 году всеобщий охват обучением глухих детей по РСФСР был в основном закончен. В союзных республиках шло дальнейшее развертывание и совершенствование сети учреждений для глухих детей школьного возраста.

Прослеживая историю осуществления всеобщего обучения в стране, можно было видеть, что оно шло наиболее успешно в тех областях, краях и республиках, в которых работали инспектора-дефектологи. К 1938/39 учебному году только в РСФСР было двенадцать инспекторов-дефектологов. Были инспектора на Украине, в Белоруссии и в других союзных республиках.

Состоявшийся в марте 1939 года XVIII съезд ВКП(б) подвел итоги социалистического строительства и развития культуры в нашей стране. На съезде было подчеркнуто возрастающее значение коммунистического воспитания в условиях завершения строительства социализма и постепенного перехода к коммунизму. Принятый XVIII съездом третий пятилетний план развития народного хозяйства в СССР (1938—1942) предусматривал осуществление среднего образования в городах и завершение всеобщего семилетнего обучения в сельских местностях. К концу третьей пятилетки число учащихся в школе должно было составить около 40 миллионов. Решения XVIII съезда требовали укрепления связи школьного обучения с задачей подготовки школьников к участию в производстве. Съезд указал также на необходимость совершенствования качества всей учебно-воспитательной работы школы.

Осуществление всеобщего обучения глухих и слабослышащих детей являлось составной частью этих огромной исторической важности задач, стоявших перед Советской страной. В ходе проведения всеобщего обучения глухих шла работа по формированию дифференцированной системы специальных учреждений. Такая дифференциация школ давала не только экономию государственных средств, но, главное, расширяла возможности для развития глухих детей и получения ими общего образования.

Борьба за всеобщее обучение глухих способствовала и расширению

контингента глухих учащихся в средних и высших учебных заведениях. К 1939 году в средних и высших учебных заведениях обучалось 2883 человека из глухой молодежи. Только в Кудиново (Московская область) на энергетическом рабфаке обучалось 142 глухих студента.

По инициативе Всероссийского общества глухих были организованы группы при Высшем техническом училище им. Баумана, Ростовском машиностроительном институте. Глухие обучались на инженерно-конструкторском отделении.

Сеть школ и учебных заведений все более приобретала черты определенной системы. Образование, получаемое в начальной и неполной средней школе, позволяло глухому переходить и в другие звенья системы народного образования на равных основаниях со слышащими. Это было огромное достижение советской сурдопедагогики. Глухой человек, не имевший ранее места в высших учебных заведениях, вошел в них равноправным учащимся. Это было огромным шагом в борьбе за включение глухих в общество слышащих, за их участие в социалистическом строительстве.

Местные отделы Всероссийского общества глухих не только в РСФСР, но и в других республиках в целях пропаганды ежегодно объявляли так называемые трехдневники «Береги слух». Практика проведения трехдневников привела к созданию в 1930 году специального Научно-практического института по болезням уха, горла, носа. Народный комиссариат здравоохранения значительно больше стал уделять внимания отоларингологической помощи населению вообще и глухим в частности. При больницах появились отделения по отоларингологическим заболеваниям. Всероссийское общество глухих привлекало к участию в деятельности этих отделений работников народного образования. Врачи-отоларингологи, сурдопедагоги, научно-педагогические учреждения вели плодотворную работу в этом направлении. К сожалению, Всероссийское общество глухих к концу 30-х годов эту важную и интересную работу прекратило.

Наркомпрос РСФСР все эти годы продолжал вести упорную борьбу за решение проблемы всеобщего обучения глухих и слабослышащих детей школьного возраста. Решение этой проблемы во многом зависело от подготовки кадров сурдопедагогов, от поисков эффективных путей и методов общеобразовательного обучения глухих, а также от разработки научных основ советской сурдопедагогики.

**Подготовка педагогических кадров для школ глухих.** Расширение сети школ для глухих потребовало увеличения числа учителей. Подготовка кадров учителей глухих велась в нашей стране в то время несравненно интенсивнее, чем в какой-либо другой стране мира, и, несмотря на это, учителей для школ глухих и слабослышащих все еще было недостаточно. Сразу же после победы Великой Октябрьской социалистической революции был поставлен вопрос о подготовке в нашей стране педагогов с высшим дефектологическим образованием. На базе открытых в Петрограде в 1918 году курсов дефектологов был создан дефектологический факультет при



дошкольном педагогическом институте.

В 1920 году в Москве было открыто высшее учебное заведение — Педагогический институт детской дефективности. Параллельно с подготовкой педагогов-дефектологов шла и подготовка врачей-дефектологов в Московском медико-педагогическом институте. В 1924/25 учебном году эти два института слились в один, образовав дефектологическое отделение 2-го Московского государственного университета. Аналогичные факультеты были организованы в Киевском и Ленинградском педагогических институтах.

В 1934 — 1937 годах была предпринята попытка организовать при педагогических институтах двухгодичные отделения по подготовке учителей для специальных школ в Куйбышеве, Воронеже, Ростове-на-Дону и Перми. Однако в связи с введением всеобща и этих мер оказалось недостаточно.

В постановлении ЦК ВКП(б) от 21 февраля 1931 года «О ходе всеобщего начального обучения» указывалось, что одним из основных недостатков проведения всеобща была нехватка учительских кадров. Центральный Комитет предложил ускорить подготовку и переподготовку кадров учителей, обеспечить выполнение плана строительства школ.

Во исполнение этого постановления на местах была развернута работа по подготовке кадров и для специальных школ. Так, в Казанской школе глухих под руководством опытного руководителя Е. Г. Ласточкиной готовились сурдопедагоги для школ Поволжья. Центрами подготовки учителей глухих в Сибири были Барнаул, Томск и Новосибирск, где проводилась подготовка учителей глухих на краткосрочных курсах, создавались отделения при педагогических училищах. К 1932 году в РСФСР было 1283 сурдопедагога. Из них 12,5% с высшим образованием, 64% со средним и 23,5% с незаконченным средним и низшим.

Проведенные в нашей стране мероприятия по подготовке кадров для школ глухих позволили обеспечить учителями специальные школы для глухих, а в дальнейшем вести систематическую переподготовку учителей в целях повышения педагогической квалификации.

Решению проблемы подготовки квалифицированных сурдопедагогических кадров способствовали постановления СНК СССР «О порядке выплаты заработной платы учителям» (10 апреля 1936 г.) и ЦИК и СНК СССР «О персональных званиях для учителей начальных и средних школ» (10 апреля 1936 г.), СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О порядке введения персональных званий для учителей и назначении учителей, заведующих и директоров школ» (10 апреля 1936 г.) и другие постановления партии и правительства этого периода о школе.

Большую роль в подготовке квалифицированных кадров сыграла и система заочного обучения. Она нашла признание у учителей-дефектологов и стала массовой формой их подготовки.

Для повышения квалификации учителей-дефектологов были созданы дефектологические лаборатории в Новосибирске, Ростове-на-Дону, Куйбышеве, дефектологический кабинет в Москве, обслуживавший учителей

Москвы и Московской области. В Москве, Ленинграде и Киеве, кроме того, научно-практические институты информировали сурдопедагогов о лучшем педагогическом опыте, проводили проверку различных методов, подготавливали соответствующую документацию для Народного комиссариата просвещения. Организующая роль в работе всех этих институтов принадлежала Наркомпросу, в то же время институтам была предоставлена полная самостоятельность в постановке и решении проблем обучения и воспитания глухих.

**Борьба за систематическое обучение глухих основам наук и изживание системы «чистый устный метод».** Введение всеобщего обучения детей в нашей стране было связано со стремительным развитием сети массовых школ, пересмотром и совершенствованием организации учебного процесса в школе, содержания образования и методов обучения. Развитие специальной школы для глухих активизировало теоретические вопросы сурдопедагогики. В этот период с каждым годом острее ощущалась необходимость создания теории сурдопедагогики, чтобы на ее основе подготовить методические руководства для учителей школ, усовершенствовать программы и методы обучения.

К началу 1930/31 учебного года Наркомпрос утвердил новые, построенные на основе комплексов-проектов программы для начальной и семилетней школы и школы для глухих. Эти программы были предложены сурдопедагогам на состоявшейся в 1930 году конференции. По этим программам учителям предлагалось работать «новыми бригадно-лабораторными методами». Однако уже 25 августа 1931 года было принято постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе». Это постановление знаменовало собой крутой поворот в развитии школы и педагогики. В постановлении указывалось, что решающим звеном в работе школы является борьба за знания, за овладение основами наук. В нем говорилось: «...коренной недостаток школы в данный момент заключается в том, что обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук (физика, химия, математика, родной язык, география и др.). В силу этого политехнизация школы приобретает в ряде случаев формальный характер и не prepares детей как всесторонне развитых строителей социализма, увязывающих теорию с практикой и владеющих техникой».

ЦК ВКП(б) в своем постановлении указал на необходимость соединения обучения с производительным трудом, переработки программ таким образом, чтобы в них был точно очерчен круг систематических знаний для учащихся. В постановлении подверглась критике антиленинская теория «отмирания школы» и связанное с ней методическое прожектерство.

В соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» Наркомпрос приступил к перестройке учебных планов и программ общеобразовательной школы. В основу новых учебных планов и программ было положено предметное преподавание. 25 августа 1932 года было

принято специальное постановление ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», в котором давались конкретные указания о направлении переработки программ и учебных планов. В постановлении подчеркивалось, что основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе должен являться урок.

12 февраля 1933 года было принято постановление ЦК ВКП(б) об учебниках, в котором осуждалась практика издания так называемых «рабочих книг» и «рассыпных учебников». В постановлении предлагалось обеспечить издание полноценных стабильных учебников. 4 июля 1936 года было принято постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Эти и другие постановления ЦК ВКП(б) 30-х годов о школе вызвали большой подъем среди учителей специальной школы. Сурдопедагоги вели настойчивую борьбу за систематическое обучение детей основам наук, осуществляли большую организационную и методическую работу.

В период с 1930 по 1941 год школа для глухих детей развивалась как неполная средняя школа. Школа же для слабослышащих развивалась как полная средняя школа. Больше всего школ этого типа было в Москве и Ленинграде. Учебными программами для специальных школ предусматривалось обучение отдельным предметам, определялся объем знаний, навыков и умений, которыми ученик должен был овладеть в результате обучения.

Программы 1929/30 учебного года школ глухих подлежали коренной переработке в соответствии с требованиями постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 года. Менее радикальной переработке подверглись принятые в 1930 году программы по труду, поскольку они предусматривали усвоение определенного круга знаний и умений по той или иной профессии. Программа по труду основывалась на операционно-профессиональной системе, что позволило обеспечивать последовательное, систематическое овладение общими трудовыми и техническими приемами работы с различного рода материалами. В программу по труду были включены и сведения по технологии материалов, по черчению, знакомство с инструментами и некоторыми машинами, организацией производства. Следует отметить, что в основу данной программы были положены разработки учителей труда Вязниковской школы, которые руководствовались принципом связи труда в мастерских с общеобразовательными целями школы.

Трудовая профессиональная подготовка в школах для глухих имела свою систему и последовательность, направленную на установление связи обучения с производством. В учебном процессе выделялось определенное время на практику непосредственно на производстве. В программе по трудовой подготовке, составленной вязниковскими учителями, в известной мере реализовывалась идея политехнизации школы, однако преимущественно в рамках узкой профессиональной подготовки. Самой актуальной для теории и практики сурдопедагогики являлась проблема связи

обучения и воспитания с общим образованием и производительным трудом.

После конференции 1930 года руководители школ значительно чаще, чем прежде, стали практиковать заключение договоров с фабриками, заводами, колхозами. Глухие учащиеся поступали на социалистические предприятия учениками-практикантами, а потом становились рабочими на этих же предприятиях. Нередко такими договорами предусматривались вопросы трудоустройства глухих учащихся после окончания школы. Замкнутость специальных школ для глухих благодаря этому постепенно преодолевалась, хотя специфические особенности школ для глухих как специальных образовательных учреждений сохранялись.

В начале 30-х годов количество мастерских при школах увеличивалось медленно. Лишь в 1935 — 1937 годах оно значительно возросло. Мастерские пополнялись новым оборудованием, в частности мастерские московских и ленинградских школ. Но все это было недостаточно для того, чтобы школы для глухих могли успешно осуществлять связь обучения с производительным трудом. В специальной школе к тому времени еще не были созданы все необходимые условия для политехнической подготовки учащихся: материальная база большинства мастерских все еще была недостаточна, учащиеся в них не овладевали предусмотренным программой объемом знаний, а основные кадры учителей труда не имели специальной сурдопедагогической и производственной квалификации.

В 1935 — 1938 годах происходила разработка новых программ по труду и их опытная проверка в школах для глухих. Новые программы по различным видам труда являлись профилирующими по той или иной специальности, чем определялись содержание и последовательность подготовки по соответствующим видам труда.

Вместе с тем программы по общеобразовательным предметам подвергались коренной переработке. Взамен комплексной системы была введена предметная система обучения по основам наук с использованием методик, свойственных учебному предмету.

Учебный план 1932 года (первый после постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 года) был многопредметным. В него включались предметы из учебного плана массовой неполной средней школы: история, физика, химия, обществоведение, военное дело и др. Была усложнена и трудовая подготовка введением самостоятельного предмета — технологии.

Несмотря на ряд недостатков, учебный план 1932 года был положительным явлением в сурдопедагогической практике. К 1932/33 учебному году на его основе был создан проект новых программ. В отличие от программы 1929 года это были программы по отдельным предметам. В них была представлена система каждого учебного предмета в отдельности и указаны навыки и умения, которые должен приобрести ученик в процессе обучения каждому предмету. Характерным для данных программ было и то, что они полностью включали содержание материала для массовой начальной школы с расширением круга знаний по общественно-политическому воспитанию глухих. В программы вводился курс обществоведения и

истории. Полный срок обучения в специальной школе был рассчитан на 9 лет.

Составители программ много внимания уделяли обучению русскому языку. Они стремились строить программу по русскому языку таким образом, чтобы учебный материал способствовал общему развитию. При этом предусматривалось формирование у учащихся прочных навыков и умений практически использовать знание языка в производственной, бытовой и общественной жизни. В связи с этим вновь встал вопрос о пересмотре традиционной системы «чистый устный метод». Актуальность этого вопроса вытекала также из постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 года, в котором говорилось о необходимости изживания универсальных методов обучения.

Впервые в программе по русскому языку было выделено несколько разделов, предусматривающих усвоение строго очерченного круга знаний, умений и навыков: техника речи, чтение с губ, развитие устной разговорной речи, особый раздел по развитию письменной речи, грамматике и чтению. При этом обучение технике речи и чтению с губ не подчиняло себе обучение общеобразовательным предметам. Программа по русскому языку 1932 года предусматривала для глухих учащихся определенный круг систематических знаний, умений и навыков, необходимых и для использования речи в повседневной жизни, быту.

В разделах по обучению письменной и устной разговорной речи нашли отражение идеи Л. С. Выготского. Раздел письменной речи был значительно шире по содержанию, чем раздел устной разговорной речи. Письменная речь, как показывала сурдопедагогическая практика, позволяла глухим учащимся быстрее освоить грамматический строй языка, овладеть значительно большим словарным запасом и повествовательной речью.

В программе отразилось отрицательное отношение передовых сурдопедагогов к системе «чистый устный метод», как ограниченной, но претендующей на универсальность. Однако теоретического обоснования такого отношения к системе «чистый устный метод» в программе еще не было.

Рассматриваемая программа имела и существенные недостатки. Одним из основных недостатков была перегрузка учебным материалом и почти полная аналогия с содержанием программ массовой школы (за исключением программы по русскому языку). В опыте работы по этой программе отчетливо обозначились ее слабые стороны, и Наркомпрос РСФСР поручил Московскому институту для глухих детей пересмотреть программу с учетом опыта ее применения, уточнить объем знаний по каждому предмету. В связи с пересмотром программы, естественно, возник вопрос о новом учебном плане.

В новом учебном плане 1934 года было значительно меньше предметов. Их было девять вместо прежних четырнадцати. В нем уточнялись содержание и время на изучение ряда предметов (физкультура и ритмика, рисование и лепка). Был выделен специальный раздел внеклассной работы с

количеством времени на нее, соответствующим учебной недельной нагрузке в классе: чем больше количество часов отводилось для классной работы, тем меньше их оставалось для работы внеклассной.

Данные программы и учебный план были несравненно более совершенными, однако они оказались сильно перегруженными учебным материалом. Программы по физике, истории и другим предметам оставались без изменений. Особо стоявший в прежнем учебном плане предмет — технология — механически включался в программу по производственной подготовке.

Учителю предлагалось реализовывать новые программы «в органической связи с ходом речевого развития детей, т. е. возможно проще». Такое указание к проведению учебной работы по программам свидетельствовало о том, что школа для глухих все еще не преодолела старой традиции подчинения изучения общеобразовательных предметов обучению устной речи. От таких методических требований и материала по обучению и развитию речи зависело и обучение общеобразовательным предметам. В объяснительной записке к программе по русскому языку учителю рекомендовалось развивать словесно-логическое мышление у глухих детей и применять «тесты» в целях упражнения интеллектуальных функций «на сообразительность».

Программы, созданные в РСФСР, находили применение в союзных республиках. При этом программы переводились и приспособлялись для использования на национальном языке. После года работы по новым программам учителя глухих вновь поставили перед Наркомпросом вопрос о необходимости совершенствования учебного плана и программы.

Для подготовки новых программ отделом специальных школ в 1935 году была организована специальная комиссия из научных работников и опытных учителей-сурдопедагогов.

Комиссия, готовившая программы, организовала их опытную проверку на местах. К 1937 году программы были разработаны по всем предметам учебного плана. Они были вынесены на обсуждение Всероссийской конференции учителей школ для глухих, состоявшейся в 1937 году. После этого потребовался год для окончательного оформления новых программ. В 1938 году они были изданы и стали государственным документом для каждой школы.

В программах уточнялся объем учебного материала и была представлена определенная система обучения словесной (устной и письменной) речи. Новым в программе по обучению языку было приложение словаря-минимума для первых двух лет обучения. В качестве одной из форм работы по развитию речи вводились «предметные уроки», в содержание которых входило изучение окружающей жизни и природы. Программа 1938 года допускала дактилологию как вспомогательное средство обучения с III класса.

С 1935 года происходила работа над программами для слабослышащих и позднооглохших учащихся. Новая программа для школ слабослышащих предусматривала усвоение программного материала четырехлетних

массовых школ за 5—6 лет, т. е. за более длительный срок.

Значительные трудности для сурдопедагогов представляла задача создания стабильных учебников. До 1930 года учителя глухих испытывали острый недостаток в учебной и методической литературе. Занятия проводились по учебникам массовой школы или по их адаптированным переложениям. Специально созданной для обучения глухих была лишь одна книга — букварь, составленный Ф. А. Рау.

После постановления ЦК ВКП(б) «Об учебниках для начальной и средней школы» от 12 февраля 1933 года вопрос о подготовке специальных стабильных учебников для школ глухих встал с особой остротой. В Учпедгизе был создан отдел по изданию дефектологической учебной и методической литературы, который возглавил профессор-дефектолог В. А. Гандер. К созданию учебной литературы привлекались опытные, творчески работавшие учителя и учительские коллективы крупных школ. Так, группа учителей Московской школы глухих (которая в те годы именовалась Московским институтом глухонемых) участвовала в составлении ряда учебников по языку и книг для чтения.

Одновременно с составлением новых учебных книг переиздавались и совершенствовались ранее созданные учебники для специальных школ. В 30-х годах многократно переиздавался букварь, составленный Ф. А. Рау. Вначале он был составлен по звуковому методу, затем по методу целых слов и, наконец, по аналитико-синтетическому методу. Кроме букваря Ф. А. Рау, применялся также составленный по аналитико-синтетическому методу букварь С. А. Зыкова, который используется в школах для обучения глухих до настоящего времени. Позднее были подготовлены и изданы почти все необходимые для глухих учебники.

Наряду с учебниками для школ глухих были разработаны и методические пособия для учителей. Одним из первых таких пособий была «Методика обучения глухонемых»<sup>1</sup>. В то же время А. И. Дьячковым была издана «Методика обучения арифметике». Для оказания систематической помощи учителю с 1938 по 1942 год издавался «Бюллетень учебно-воспитательной работы детских домов, вспомогательных школ и школ глухонемых».

Комиссия по пересмотру программ объединила силы научных сотрудников в области сурдопедагогики и учителей глухих детей. Благодаря этому формировались общие, теоретически обоснованные и проверенные на практике взгляды на обучение и воспитание глухих, повышалась эффективность практической работы учителей школ глухих.

В рассматриваемый период (1930—1941) отдельные школы в стремлении преодолеть влияние системы «чистый устный метод» пытались видоизменять программы по-своему. Так, в школе для глухих в г. Воронеже был проведен опыт обучения глухих детей с 6 лет по существующей программе. По данным школы, группа шестилетних детей хорошо усваивала программный материал по устной и письменной речи. Программа для приготовительного класса проходила за два года. Содержание ее было расширено за счет упражнений по усвоению навыков устной разговорной речи и чтению с губ.

Наиболее интересным был опыт обучения на протяжении первых трех-четырех лет по методической системе М. М. Семашкевича. Эта система получила название «Ростовский план по культуре речи». М. М. Семашкевич сочетал в себе способности учителя-методиста и теоретика сурдопедагогики. На формирование его взглядов большое влияние оказал Л. С. Выготский. Идеи Л. С. Выготского лежали и в основе «Ростовского плана по культуре речи». Этот план отходил от традиционного подчинения фонетическому принципу при обучении словесной речи. М. М. Семашкевич изменил традиционный путь обучения глухих на первых годах обучения. Исходным средством на начальном этапе обучения словесной речи в «Ростовском плане по культуре речи» служила письменная речь, а несколько позднее как вспомогательное средство вводилась и дактильная речь.

Составляя с сурдопедагогами план по культуре речи, М. М. Семашкевич стремился к тому, чтобы у глухих учащихся накапливался основной словарный запас и чтобы они практически овладевали важнейшими грамматическими правилами посредством письменной формы речи. Все обучение речи по «Ростовскому плану по культуре речи» носило практический характер и осуществлялось с помощью письменной формы речи во взаимосвязи с чтением с губ. С шестой декады в przygotowательном классе вводилось практическое усвоение единственного и множественного числа и письмо-копирование. Одновременно с этим вводились занятия и по технике речи, но без указания материала.

Объем учебного материала по усвоению грамматических категорий в дальнейшем возрастал, равно как объем материала по связной речи, по самостоятельному рассказыванию, а также и по другим разделам.

В 1933/34 учебном году с разрешения Наркомпроса «Ростовский план по культуре речи» проверялся в школах. По нему работало несколько школ: Истринская, Куйбышевская, Рязанская, Воронежская и Ростовская школы глухих.

Появление в 30-х годах «Ростовского плана по культуре речи» было одним из первых свидетельств начавшегося отхода школ для глухих от системы «чистый устный метод». В условиях 30-х годов он предвещал начало пересмотра существовавшей в то время системы «чистый устный метод». Однако «Ростовский план» имел и свои недостатки: согласно этому плану основным средством обучения словесной речи было письменное обозначение слов и фраз в отрыве от обучения грамоте. Глухой ребенок воспринимал слово нерасчлененно как образ предмета, или действия, или качества только в письменной форме.

**Разработка научных основ сурдопедагогики.** Постановления ЦК ВКП(б) о школе в 30-е годы послужили стимулом к разработке научных основ сурдопедагогики и психологии глухих детей.

В разработке научных основ сурдопедагогики и обобщении опыта учителей специальных школ для глухих важную роль играли научно-практические институты Москвы, Ленинграда, дефектологические лаборатории в Москве и Новосибирске, дефектологические факультеты



педагогических институтов. Результаты исследований научно-практических институтов, педагогических коллективов и отдельных учителей по проблемам сурдопедагогики нашли отражение в большом количестве сборников и монографиях. Главное место в изданиях тех лет занимали актуальные для того времени вопросы сурдопедагогики, сурдопсихологии и методики компенсаторного обучения глухих.

В 1931 году вышел из печати сборник «Методы воспитания, обучения и изучения глухонемых детей и подростков» под редакцией П. П. Почапина и Ф. А. Рау. В этом сборнике давалось описание методик изучения и обследования глухих детей. Учителям специальных школ этот сборник служил методическим пособием и в известной мере способствовал совершенствованию практики обучения детей с недостатками слуха. В этом же году появилась книга украинского психолога Я. К. Цвейфеля «Очерки особенностей поведения и воспитания глухонемого ребенка» (М., 1931). Однако она не оказала влияния на практику обучения глухих и не внесла ничего нового в теорию сурдопедагогики, поскольку имела педологическую направленность, а ее автор не проявлял критического отношения к системе «чистый устный метод».

Из педагогических работ начала 30-х годов следует назвать книгу Н. М. Лаговского «Основы сурдопедагогики» (1931), служившую учебным пособием для студентов-дефектологов (заочников) и ориентировавшую их на систему «чистый устный метод», от которой учителя отдельных школ уже начали отходить. Книга утверждала «чистый устный метод», в то время как жизнь требовала новых средств и условий для обучения глухих. Выдвинутое Л. С. Выготским еще на II съезде СПОН в 1924 году положение о социальной компенсации слуховой дефективности начинало входить в сознание сурдопедагогов, росло стремление работать по-новому, новыми методами.

В числе работ, обогативших теорию сурдопедагогики и ведущих к новому компенсаторному подходу в обучении и воспитании глухих, была книга Р. М. Боскис «Развитие словесной речи у глухонемого ребенка» (1939), в которой развивались ранее выдвинутые Л. С. Выготским идеи обучения и развития. В исследовании Р. М. Боскис раскрывалась внутренняя логика письменной речи глухих и ее значение для развития мышления ребенка. Р. М. Боскис установила, что письменная речь более доступна для глухого в сравнении с устной речью, поскольку она наглядна, стабильна и тем самым более благоприятна для восприятия, а буквенный состав речи дифференцирован. На основании этого автором делался вывод о том, что письменная речь «должна стать серьезным орудием овладения всей словесной (устной и письменной) речью». Несмотря на присущую письменной - речи абстрактность, она позволяет глухому быстрее овладевать словесным языком. Исследование Р. М. Боскис показывало несостоятельность попыток отдельных педагогов объяснять своеобразие письменной речи глухих только влиянием жестовой речи. Психолого-педагогическое исследование Р. М. Боскис письменной речи имело и научное, и большое практическое значение для школы глухих. Вопреки

существовавшим установкам в специальной методике, она доказывала необходимость как можно раньше начинать обучение учащихся умению выполнять самостоятельные письменные работы — изложения; выполнение таких работ помогает преодолевать аграмматизм, свойственный словесной речи глухих.

Важное значение для развития советской теории сурдопедагогики и сурдопсихологии имели работы Р. М. Боскис по изучению жестовой речи и определению ее места в педагогическом процессе.

Осуществленные Р. М. Боскис в 30-е годы исследования по жестовой речи положили начало новому отношению сурдопедагогов к этому виду речи, пробудили интерес к ее дальнейшему изучению.

На основе исследования словесной письменной и жестовой речи Р. М. Боскис выдвинула важное дидактическое положение о том, что в центре всей работы сурдопедагога должно быть обучение глухого ребенка словесной речи с использованием тех ее форм, которые глухими употребляются в повседневной жизни.

Вслед за проведением работ, посвященных изучению процесса развития словесной речи у глухих детей, Р. М. Боскис начала заниматься исследованием вопросов обучения и развития слабослышащих детей.

В 30-е годы в психологической лаборатории Московского научно-практического института под руководством Л. В. Занкова и И. М. Соловьева начала свою работу Ж. И. Шиф. Как и ряд других советских психологов, Ж. И. Шиф изучала вопросы психологии речи. Но ее работа в этой области психологии приняла новое направление. Почти все исследования, проведенные Ж. И. Шиф в эти годы, посвящались вопросам усвоения глухими различных сторон русского языка. Ж. И. Шиф исследовала влияние словесной речи на развитие мышления глухих в процессе обучения. Одновременно она начала изучать процессы сравнения сложных объектов по сходству и различию. Проводившиеся Ж. И. Шиф в 30-е годы исследования имели значение не только для сурдопсихологии, но и для сурдопедагогики. Ею было проведено изучение особенностей употребления глухими падежных форм. С наибольшим трудом глухие усваивают падежи: дательный, винительный, предложный, родительный. Сравнительно более редко смешиваются падежи творительный и именительный.

Не менее важными для теории и практики обучения глухих были и другие конкретные исследования этого психолога и педагога: овладение глухими множественным числом, усвоение и понимание ими связи слов и словосочетаний в предложении, отношение самого глухого к словесной речи, развитие у глухих образного мышления.

Все эти и другие психологические исследования Ж. И. Шиф были пронизаны одним стремлением — раскрыть последовательность усвоения языка глухими учащимися в связи с развитием их мышления.

К концу 30-х годов накопился значительный экспериментальный материал, характеризовавший психологию глухих детей. В 1940 году Л. В. Занков и И. М. Соловьев, под руководством которых в то время проводились

основные экспериментальные психологические работы, издали монографию «Очерки психологии глухонемого ребенка». По исходным позициям и выводам эта книга представляла собой важный шаг в реализации выдвинутой Л. С. Выготским проблемы развития и компенсаторного обучения глухих. В этой монографии видное место занимали проблемы психофизических особенностей глухого (зрительное восприятие, тактильно-вибрационные ощущения), форм речи (жестовая и словесная).

Психологическое изучение глухих учащихся было новым этапом в развитии сурдопедагогики. Сурдопедагоги стали шире и глубже рассматривать процесс обучения и воспитания глухих детей, связанный с развитием их словесной речи. Примером этого могла служить работа Н. Г. Морозовой и Б. Д. Корсунской «О постановке понятий в младших классах школы глухонемых» (1939), в которой давалось обобщение педагогического опыта и приводился анализ психологического аспекта процесса образования понятий у глухих детей.

Важным событием в развитии сурдопедагогики 30-х годов была публикация работы Б. С. Преображенского «Глухонемота», в которой затрагивались медицинские и педагогические проблемы. В своей работе Б. С. Преображенский знакомил педагогов с физиологическими причинами глухоты, методами и средствами развития слуха, методами лечения, а вместе с тем рассказывал медикам об истории сурдопедагогики, истории развития методов обучения глухих и педагогических учреждений для них. Эта работа расширяла и объединяла круг людей, которые занимались вопросами сурдопедагогики. Она представляла большой интерес для врачей-отоларингологов.

К этому же периоду относится и издание двух выпусков «Методики обучения глухонемых», подготовленной Ф. А. Рау, Н. М. Лаговским и А. Г. Басовой. В первом выпуске (1934) рассматривались основные вопросы организации педагогического процесса и методы обучения глухих, вопросы постановки и коррекции устной речи, методики обучения логической речи. Во втором выпуске (1936) обобщался опыт применения ряда предметных методик (география, арифметика) и слуховой работы.

Необходимо отметить, что в 30-х годах советские сурдопедагоги, опираясь на практические наблюдения врачей и учителей, выделили специальную отрасль обучения глухих детей — слуховую работу (акупедию). До этого вопросами исследования слухового восприятия и методов развития слуха у глухих занимались главным образом врачи.

В названных выпусках еще не было прямой критики системы «чистый устный метод», но было очевидно, что авторов этот метод не удовлетворял. Здесь достаточно определенно говорилось о возможности использования в процессе обучения глухих вспомогательных средств: дактилологии и жестовой речи.

В 1935 году был издан сборник статей «Проблемы воспитания слуха и речи в школе глухонемых», в нем были отражены результаты научно-исследовательской работы Ленинградского областного института глухих.

Все работы этого коллективного труда основывались на исследованиях, проведенных в слуховой лаборатории и классах института. Особенностью данного труда было то, что внимание сурдопедагогов направлялось на необходимость использования слуховых возможностей глухих.

Наряду с решением проблем использования слуха у глухих впервые в практику их обучения было введено использование тактильно-вибрационных ощущений посредством специальной аппаратуры. Инициатором введения в практику таких приборов был М. П. Могильницкий. Проведенные в Ленинградской школе глухих под руководством М. П. Могильницкого экспериментальные работы с этими аппаратами дали положительные результаты при обучении глухих устной речи. Теоретические основы такого обучения, разработанные М. П. Могильницким, были затем использованы в практической и исследовательской работе М. А. Свищевым, учителем и руководителем акустической лаборатории Московского института для глухих. Включение в общий арсенал средств обучения методов, которые применяли М. П. Могильницкий и М. А. Свищев, открывало возможности и другим школам использовать акустическую аппаратуру в сочетании с другими методами обучения глухих детей.

После постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов» особенно широко развернулась научно-методическая работа в области сурдопедагогики. Она направлялась на решение практических педагогических и методических задач специальной школы.

В Ленинграде вскоре вышли еще два сборника статей, обобщавшие опыт практической и научно-исследовательской работы.

В сборнике «Глухонемота, глухота и тугоухость» (1936) рассматривались теоретические и методические вопросы, вопросы классификации и дифференциальной диагностики детской глухоты. В этом сборнике давался ряд методических рекомендаций по обучению глухих грамматике, естествознанию и математике. Отдельные его статьи посвящались вопросам развития слуха и речи. Здесь особенно ярко проявилось стремление врачей-отоларингологов и сурдопедагогов к объединению своих усилий в исследовательской и практической работе.

В вышедшем в том же году втором сборнике «Методы исследования и воспитания слуха и ритма у глухих и тугоухих детей» в основном рассматривались вопросы работы с различными группами детей, страдающих недостатками слуха.

Нужно сказать, что, несмотря на ограниченность тематики названных сборников (они посвящались проблемам обучения речи, а не целостной системе обучения глухих), они служили в то время в качестве методических пособий для сурдопедагогов специальных школ. Однако сама проблематика использования слуха и методов его изучения свидетельствовала о том, что теоретики сурдопедагогики еще не подошли к разрешению противоречий между системой и содержанием обучения глухих детей.

Среди работ 30-х годов, имевших значение для совершенствования

сурдопедагогической практики, следует назвать сборник статей Ленинградского научно-практического института (бывшего ОФИ) «Вопросы воспитания и обучения детей с расстройствами слуха и речи» (1939). Статьи данного сборника в основном посвящались вопросам методического характера, что было крайне необходимо для работников специальных школ. В них давались практические советы и рекомендации, основывавшиеся на опыте работы передовых сурдопедагогов.

К концу 30-х годов налаживалось все более тесное взаимодействие научно-исследовательских учреждений с учителями периферийных школ. Институты Москвы и Ленинграда и других городов проводили постоянные очные и заочные консультации, привлекали педагогов-практиков к участию в исследовательской работе, оказывали им необходимую методическую помощь, распространяли опыт лучших учителей. Так, Новосибирская дефектологическая лаборатория обобщила опыт работы лучшего сурдопедагога Западно-Сибирского края Н. В. Федосеевой, добившейся 100% успеваемости и отличной дисциплины глухих учащихся. Обобщенные материалы этого опыта были разосланы по всем другим школам. Все это помогало учителям улучшать учебно-воспитательную работу в своих школах, поднимать теоретический и методический уровень своей деятельности, совершенствовать педагогическое мастерство. Теория сурдопедагогики стала оперативнее отвечать на запросы практики, уменьшался разрыв между ними, одновременно усиливалась критика существовавшей в то время системы «чистый устный метод».

Развитие научно-исследовательской деятельности, расширение теоретических исследований и приближение их к практическим нуждам специальной школы для глухих детей привели к тому, что в 1941 году сурдопедагогика имела много научных достижений. Научно-методическая работа обогащала деятельность учителей-практиков, знакомила их с передовым опытом своих товарищей, повышала их профессиональное мастерство. Вместе с тем к концу 30-х годов намечались основные пути формирования советской системы обучения глухих основам наук, а также обозначились и новые для советской сурдопедагогики проблемы.

К этому времени остро встал вопрос о методах первоначального обучения глухих речи. Значительная часть традиционных методов обучения глухих устарела, поскольку они не соответствовали задачам советской школы или несли на себе печать прожектерства. Но вместе с тем многие из традиционных методов могли быть после соответствующей корректировки использованы в советской школе. Соответствие отдельных методов обучения глухих детей общеобразовательным целям советской школы должно было подтверждаться опытом и экспериментом. Опытная и экспериментальная проверка методов обучения, с другой стороны, имела громадное значение для развития теории сурдопедагогики. Теоретическими проблемами сурдопедагогики занимались не только научные работники и преподаватели дефектологических факультетов и научно-практических институтов, но также и учителя школ Москвы, Ленинграда, Киева и других городов

Советского Союза.

Методические вопросы занимали важное место на всех проводившихся в то время совещаниях и конференциях сурдопедагогов. Заинтересованное отношение к вопросам методов обучения в специальной школе проявляло также Всероссийское общество глухих. Завершением длительного этапа борьбы сурдопедагогов за повышение качества учебно-воспитательной работы школы глухих явились Всероссийская конференция учителей глухих (1937) и Всероссийское совещание директоров и заведующих учебной частью школ глухих (1938). Конференция 1937 года проводилась с целью упорядочить организацию учебно-воспитательной работы в школах для глухих и в школах для слабослышащих и позднооглохших. На конференции обсуждались два основных вопроса: проект Устава и проект программ школы для глухих.

Проект Устава школы для глухих вызвал много споров, и совещание высказалось за целесообразность экспериментальной проверки ряда его статей и положений. Проект программ 1937 года был принят лишь с некоторыми замечаниями. В 1938 году после совещания директоров и заведующих учебной частью школ глухих программы были опубликованы.

**Всероссийское совещание 1938 года по вопросам обучения и воспитания глухих детей.** Это совещание явилось важным событием в истории развития советской школы глухих. На нем были подняты не только нерешенные организационные вопросы, но также и вопросы дидактики и методики обучения глухих. В докладе директора Московского научно-практического института И. И. Данюшевского остро ставился вопрос о необходимости совершенствования обучения глухих детей в соответствии с требованиями Коммунистической партии и Советского правительства к школе.

Государство отпускало достаточно средств для того, чтобы подготовить из глухих вполне грамотных, способных к общественно полезной деятельности людей. Однако значительная часть глухих детей все еще не была охвачена школой. Далекое не благополучно обстояло дело с методами обучения в специальной школе. Основная часть учебной работы школы была подчинена технике говорения. Поэтому за девять лет обучения глухие учащиеся не проходили даже программы начальной школы. Результаты обучения детей речи были незначительны. По выходе из школы глухие дети не были в состоянии общаться с ее помощью между собой и со слышащими. Важнейшая задача школы — обучение детей словесной речи во всех ее видах и формах — подменялась односторонним обучением устной речи и технике говорения при игнорировании других форм речи (письменной и дактильной). Учителя глухих отмечали, что фактически вне уроков и даже на них между собой дети общались исключительно с помощью жестов и мимики. Между тем многие педагоги упорно отказывались от их использования даже тогда, когда они могли бы помочь более быстрому усвоению детьми того или иного понятия или значения отдельного слова. Не учитывая этих важных фактов и обстоятельств, глухих продолжали в основном обучать «чистым устным

методом».

Одной из причин неудовлетворительного состояния обучения и воспитания в школах глухих был отрыв сурдопедагогики от общей педагогики. Единство задач и принципов массовой и специальной школы не снимало специфики обучения глухих, а, наоборот, определяло ее более четко.

На совещании 1938 года по-новому был поставлен вопрос о самостоятельной работе глухих детей. Этот вопрос имел исключительно важное значение, поскольку умение самостоятельно работать глухому ребенку нужно еще более, чем слышащему. Навык самостоятельной работы является одним из основных путей обучения и развития глухого ученика, его самообразования. Практика школы глухих того времени далеко не отвечала этому общедидактическому требованию. Учебная работа глухого ученика всегда ставилась в зависимость от непосредственного указания и помощи педагога, вследствие чего у учащихся не воспитывалась самостоятельность в умственном труде.

Постановка проблемы самостоятельной работы глухих детей на состоявшемся в 1938 году Всероссийском совещании директоров и заведующих учебной частью школ глухих имела далеко идущие последствия: вопрос о методике самостоятельной работы глухих школьников выдвигался в число наиболее актуальных как для педагогов, так и для научных работников. В результате этого были разработаны и включены в практику организационные и методические формы обучения и приемы самостоятельной работы глухого ребенка. Они становились неотъемлемой частью методик обучения глухих русскому языку, арифметике, естествознанию и другим предметам.

На совещании 1938 года был поставлен вопрос о значении воспитания зрительных восприятий глухого для его общего развития. Решение этого вопроса было связано с необходимостью оснастить школу для глухих соответствующими наглядными пособиями. В связи с этим была разработана система практических мероприятий:

- а) организация планомерной работы по изготовлению учебных пособий для школ глухих;
- б) обязательное включение в состав оборудования специальных школ киноаппарата, проекционного фонаря и эпидиаскопа;
- в) создание учебных фильмов и серий учебных диапозитивов применительно к программам и отдельным темам.

Осуществляя систему этих мероприятий, школа стала шире использовать имеющееся техническое оборудование массовой школы для решения своих специфических задач.

Внимание участников совещания 1938 года привлекли и вопросы профессиональной подготовки глухих учащихся. Задача состояла в том, чтобы поднять профессиональную подготовку на более высокую ступень в соответствии с требованиями развивающейся техники в социалистическом производстве. Проблема совершенствования профессиональной подготовки глухих школьников оказывалась сложной. Для ее решения потребовалось

пересмотреть весь предшествующий опыт, чтобы отобрать из него все ценное, жизненно необходимое и оправдавшее себя в широкой практике. Предлагавшаяся перестройка системы профессиональной подготовки должна была привести прежде всего к сокращению сроков прохождения курса начальной школы. Освобожденное таким образом время намечалось использовать для повышения образования глухих, для расширения политехнического образования в специальной школе.

Достижению этих целей способствовало выдвинутое на совещании предложение использовать в обучении не только устную звуковую и письменную речь, но и дактилологию, как одно из средств повышения эффективности школьного обучения. Являясь аналогом письменной речи, видимой и легко воспринимаемой глухими учениками, дактилология являлась важным средством активизации процесса обучения и углубленного усвоения знаний.

Совещание 1938 года рассмотрело и вопрос о том, когда и при каких условиях можно использовать жестовую речь глухого ученика, а когда и при каких условиях ее употреблять не следует. Совещание указало на то, что конечной целью сурдопедагога является не культивирование жестовой речи в воспитании и обучении глухих детей, а ее преодоление различными формами и средствами словесной речи.

В связи с разработкой системы методов первоначального обучения глухих детей словесной речи на совещании возникали вопросы, от решения которых зависело отношение к «чистому устному методу». Было признано целесообразным и необходимым одновременно с работой над устной речью и независимо от устного обучения вести занятия по развитию письменной речи, соединяя ее с чтением с губ. В течение подготовительного периода работа по обучению словесной речи должна вестись по двум направлениям: 1) обучение устной речи и грамоте аналитико-синтетическим методом; 2) обучение бытовой письменной речи и чтению с губ глобальным методом.

На этом совещании обсуждались также и вопросы внеклассного чтения глухих учащихся. При этом главной целью внеклассного чтения было признано научить глухого ученика самостоятельно доходить до понимания основного смысла читаемого. При подборе материала для внеклассного чтения совещание рекомендовало соблюдать общедидактические принципы последовательности при переходе от легкого к более трудному, от конкретного к отвлеченному.

Всероссийское совещание директоров и заведующих учебной частью специальных школ для глухих детей 1938 года сыграло большую роль в развитии специальной школы. На нем были пересмотрены и утверждены программы, в которых был расширен круг знаний, рекомендовано применение письменной речи и дактилологии при обучении основам наук.

Научно-практические институты Москвы и Ленинграда стали ближе к школе. Свои планы научной работы они строили в соответствии с нуждами школы. Так, Московский институт практиковал новую форму связи со школами — совещания корреспондентов. Они созывались один-два раза в



год. На эти совещания из школ для глухих приезжали сурдопедагоги или директора школ с отчетами о результатах перестройки учебно-воспитательной работы, о новых методах и приемах обучения глухих учащихся. Обсуждение сурдопедагогических проблем на таких совещаниях в Научно-практическом институте взаимно обогащало учителей и научных работников. Директора школ и сурдопедагоги не только выступали с докладами, но и участвовали в обсуждении планов и тематики научной работы отдельных сотрудников Научно-практического института. Такой двусторонний обмен опытом работы обогащал знаниями сурдопедагогов и укреплял связь Научно-практического института со школой.

Итак, 30-е годы были периодом больших достижений в сурдопедагогической практике и теории. Осуществление всеобщего государственного обязательного обучения глухих детей подготавливалось постановлением Совета Народных Комиссаров РСФСР от 23 ноября 1926 года «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков» и постановлением Совета Народных Комиссаров РСФСР от 9 августа 1927 года «О мероприятиях для усиления работы по воспитанию и обучению умственно отсталых, глухонемых и слепых детей и подростков». Благодаря этим постановлениям школы для глухих приобретали организационную самостоятельность, а вместе с тем деятельность этих специальных учреждений строилась на тех же принципах, что и в массовой общеобразовательной школе. Детский дом оставался только для детей дошкольного возраста.

Постановления ЦК ВКП(б) о школе создавали необходимую основу для осуществления всеобщего обязательного обучения глухих детей. Но охват этой категории детей отставал от общего темпа всеобуча в данный период. Однако задача всеобщего обучения детей с недостатками слуха в РСФСР к 1941 году в основном была выполнена. В других советских республиках шло дальнейшее развертывание сети учреждений для глухих детей.

Борьба за осуществление всеобщего обучения глухих, постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 года «О начальной и средней школе» и постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 года «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» способствовали более решительному пересмотру системы «чистый устный метод», а вместе с тем методик и средств обучения глухих. Развертывание сурдопедагогических исследований, поиски новых путей обучения и воспитания детей с недостатками слуха, постановка практических вопросов сурдопедагогики, углубление теоретических исследований в научно-практических институтах, дефектологических лабораториях и приближение к практическим нуждам специальной школы для глухих детей — все это дает основание считать период 30-х годов весьма плодотворным для советской сурдопедагогической теории и практики. К концу 30-х годов накопился значительный научный материал лаборатории Московского научно-практического института. В обобщенном виде этот материал был представлен в монографии «Очерки психологии глухонемого ребенка»

(авторы Л. В. Занков, И. М. Соловьев). По своему замыслу и содержанию данная работа являлась дальнейшей разработкой выдвинутой Л. С. Выготским проблемы «Развитие и обучение».

Теоретические и методические искания сурдопедагогов в 30-е годы были направлены на совершенствование первоначального обучения глухих словесной речи. Однако при этом методы и приемы обучения ограничивались проблемами развития устной речи глухих учащихся и поисками практического решения данных проблем.

#### Вопросы

1. Какие постановления Коммунистической партии и Советского правительства определяли решение задачи всеобщего обучения детей с недостатками слуха?

2. Какое значение имело постановление Совета Народных Комиссаров РСФСР от 25 октября 1936 года «О борьбе с глухонемой и улучшении культурно-бытового обслуживания глухонемых» для осуществления всеобщего обучения глухих, их лечения и культурного обслуживания?

3. Где происходила подготовка кадров для школ глухих в период осуществления всеобщего обучения глухих детей?

4. В чем выразилась борьба за систематическое обучение глухих основам наук?

5. По каким направлениям пошло формирование научной сурдопедагогической мысли в годы осуществления всеобщего обучения?

## Глава 17

### **Школа для глухих и сурдопедагогика в годы Великой Отечественной войны (1941—1945)**

**Школы для глухих детей и содержание их работы.** 22 июня 1941 года фашистская Германия вероломно напала на нашу Советскую Родину. Советский народ, сплоченный вокруг Коммунистической партии, поднялся на защиту своей Родины. Многие тысячи и тысячи учителей, студентов и преподавателей педагогических учебных заведений и учащихся старших классов средней школы вступили в ряды Красной Армии, стали бойцами партизанских отрядов, бойцами народного ополчения. Оставшиеся в школе учителя, главным образом женщины, прилагали все силы к тому, чтобы в тяжелых условиях военных лет не прекращалась деятельность школы. Учителя вместе с учащимися помогали фронту — шефствовали над семьями бойцов Красной Армии, собирали металлолом, лекарственные растения, помогали выращивать и собирать урожай в колхозах и совхозах, принимали участие в общественно полезной работе, во всех посильных для них неотложных делах, продиктованных условиями военного времени.

В годы Великой Отечественной войны не прекращалась работа по выполнению закона о всеобщем обучении, усиливалась идейно-политическая

направленность преподавания основ наук, школа широко развертывала оборонно-массовую работу среди населения. К началу 1941/42 учебного года органами народного образования был намечен ряд мероприятий, проведение которых должно было обеспечивать преодоление трудностей и решение проблем, порожденных войной.

Школам надо было перестроиться в соответствии с требованиями военного времени. 4 сентября 1941 года Совет Народных Комиссаров Союза ССР вынес постановление о размещении эвакуированных детей по школам-интернатам в тылу. Согласно постановлению Совета Народных Комиссаров Союза ССР от 23 января 1942 года «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» была расширена сеть детских домов. После выступления газеты «Правда» 24 марта 1942 года по вопросу о всеобщем обучении был усилен контроль за деятельностью местных органов народного образования, укреплен педагогический состав в детских домах и школьных интернатах.

После разгрома немецких войск под Москвой, сразу же после освобождения оккупированных областей, на очередь встала задача восстановления деятельности школ в этих районах. Несмотря на то что материальная база школ почти полностью была разрушена фашистскими захватчиками, работа школ возобновлялась очень скоро. При восстановлении школ героические усилия проявили учителя, учащиеся, все население. Огромную помощь в восстановлении школ оказывала Советская Армия.

Школы для глухих на оккупированной территории были большей частью разрушены фашистскими варварами. Оккупанты полностью разрушили прекрасные школы-новостройки в Воронеже, Курске и Смоленске. Если до 1941 года у нас имелась 271 школа для глухих только в РСФСР, то в 1942 году их насчитывалось всего лишь около 160.

Школы для глухих, бывшие в глубоком тылу, принимали в свои стены глухих детей, эвакуированных из временно оккупированных и находившихся в прифронтной полосе областей. Здесь прилагались все усилия для того, чтобы обеспечить нормальные условия жизни прибывшим сюда детям.

С первых же дней освобождения Советской Армией оккупированных фашистскими захватчиками областей началась работа по восстановлению специальных школ для глухих. Органы народного образования проводили совещания директоров этих школ. Перед ними ставилась одна главная задача — скорейшее восстановление разрушенных гитлеровцами школ и организация нормальной учебно-воспитательной работы в них.

Многое в школах для глухих восстанавливалось своими силами: ремонтировались помещения, в школьных мастерских изготавливалась мебель. Расположенные в тылу школы отдавали часть своих учебных пособий и мебели для восстанавливаемых школ. Было организовано постоянное шефство школ глухих Москвы и Московской области над школами освобожденных от врага районов. Специальные школы быстро возрождались.

Уже к концу 1943 года было восстановлено 24 школы для глухих. Количество глухих детей, охваченных обучением, достигло более 10 000.

Учебно-воспитательная работа в специальных школах постоянно улучшалась, учебные программы успешно выполнялись, о чем свидетельствовали соответствующие материалы Наркомпроса. Но вместе с тем постановление Совнаркома СССР от 1 сентября 1943 года «Об улучшении работы детских домов» указывало и на некоторые недостатки, имевшие место в организации жизни специальных школ-интернатов для глухих, прежде всего недостатки их материальной базы. Это постановление имело большое значение для улучшения материальных условий специальных школ для глухих. Почти каждая школа-интернат организовала свое подсобное хозяйство, что позволило значительно улучшить питание детей в этот трудный для страны период.

Интересно отметить, что в годы войны имелись нередкие случаи, когда глухие дети посещали массовую школу или детский сад, и это положительно сказывалось на развитии их речи. В детских садах слышащие дети часто брали на себя роль «педагога», обучающего речи всех глухих.

Изучая развитие школ глухих в годы Великой Отечественной войны, мы прежде всего видим, что учащиеся специальной школы глухих, как и школы массовой, в этот период тяжелых испытаний с высоким патриотическим сознанием переживали трудности военного времени и стремились внести свою долю участия в общенародное дело борьбы за свободу и независимость своей Родины. В те годы особенно большое значение имел труд школьников.

Примеров патриотического отношения учащихся и сурдопедагогов к труду в годы войны можно было бы привести много. Они свидетельствовали о том, что учащиеся и учителя отдавали все свои силы на борьбу с фашистскими захватчиками.

В годы Великой Отечественной войны не прекращалась работа по совершенствованию форм и методов обучения и воспитания в школе для глухих детей. Осуществляя руководство этой работой, Наркомпрос РСФСР опирался на Московский научно-практический институт специальных школ и детских домов, в котором непрерывно велась научная и учебно-методическая деятельность. В трудные годы войны, в октябре 1943 года, была создана Академия педагогических наук РСФСР. В число ее четырех институтов входил Научно-исследовательский институт дефектологии. Институт дефектологии был создан на базе Московского научно-практического института специальных школ и детских домов Наркомпроса РСФСР. В Ленинграде в то время существовал Экспериментально-дефектологический институт, который вскоре был также включен в состав Академии педагогических наук. С созданием в годы Великой Отечественной войны в системе Академии педагогических наук специализированного института открывались новые возможности и перспективы для разработки проблем дефектологии, и в частности сурдопедагогики.

**Научно-исследовательская и методическая работа.** Великая Отечественная война оказала влияние и на развитие сурдопедагогики. Научно-исследовательская и методическая работа в этой области продолжалась, но характер и направленность исследований значительно

изменились. В условиях военного времени усилия научных работников-сурдопедагогов направлялись на разрешение ряда организационных и программно-методических вопросов в помощь Наркомпросу РСФСР. Вместе с тем Научно-исследовательский институт дефектологии приходил на помощь врачам и медицинским работникам в их усилиях по восстановлению здоровья раненых и больных. Помощь дефектологов и сурдопедагогов была особенно необходима для восстановления способностей устной и письменной речи у бойцов с черепно-мозговыми ранениями, а также ранениями, последствиями которых были потеря слуха и нарушение артикуляционного аппарата. Таковы были основные направления развития сурдопедагогики в годы Великой Отечественной войны.

Московский научно-практический институт по поручению Наркомпроса РСФСР руководил работой по совершенствованию организации учебно-воспитательной деятельности школ для глухих и профессиональных знаний учителей. Много усилий в условиях военного времени было затрачено на проведение межобластных совещаний сурдопедагогов, в которых научные работники Московского научно-практического института принимали самое непосредственное участие. В 1942 году на межобластных совещаниях в Свердловске, Куйбышеве и Ярославле были поставлены вопросы, связанные с разработкой научных основ программ по русскому языку и организацией методической работы в специальных школах.

Вынесенная на обсуждение совещаний программа по русскому языку существенно отличалась от программы 1938 года. Авторами новой программы являлись сотрудники Научно-практического института. В ее составлении принимал участие академик Л. В. Щерба. Одной из особенностей этой программы было наличие словарного минимума и типов предложений, обязательных для глухих учащихся с приготовительного по IV класс. Словарь имел два раздела: письменная и устная речь.

Обсуждение программы по русскому языку на межобластных совещаниях было весьма продуктивным. Сурдопедагоги внимательно разбирали каждый из разделов программы и вносили свои предложения. Совещание высказало положительное отношение к программе. Она была издана в 1944 году, хотя практически действовала в школах для глухих уже с 1943 года. Программа для глухих детей строилась на основе программы начальной четырехлетней школы для слышащих детей. Она основывалась на общедидактических принципах построения содержания обучения слышащих и глухих детей. В программе по русскому языку материалы были подобраны с учетом особенностей усвоения глухими словесного языка. Так, например, вопросы правописания сомнительных согласных, которым в массовой школе уделяется много внимания, здесь занимали второстепенное место. Изменилась и структура новой программы. Ранее самостоятельно существовавшие разделы «Техника речи» и «Чтение с губ» теперь были включены непосредственно в программу русского языка. Это не умаляло значения обучения произношению, но создавало благоприятные условия для более осознанного усвоения глухими учащимися устного слова в сочетании с

его семантикой при изучении всех общеобразовательных предметов, и особенно при изучении русского языка.

В программу подготовительного класса был введен особый раздел, ранее сливавшийся с работой над произношением,— «Обучение грамоте». В новой программе разрешалось использование дактильной речи пока еще как вспомогательного средства.

Особыми разделами программы предусматривались словарная работа и развитие словесной речи.

Словарь для учащихся подготовительного класса был разработан очень подробно. Слова были отобраны по принципу их необходимости для общения глухих с окружающими и объединялись в группы. Принцип их группировки усложнялся от класса к классу. Учащиеся VII—VIII классов, как это предусматривалось программой, должны были научиться пользоваться словарями и составлять алфавитный справочник наиболее употребительных глаголов и правил глагольного управления.

Как видно из сказанного, новая программа была совершеннее программ прошлых лет и по форме, и по содержанию. Участие в составлении программы академика Л. В. Щербы очень положительно сказалось на ее построении и научном лингвистическом обосновании каждого из разделов.

В программе по русскому языку нашли отражение и результаты исследований процесса усвоения глухими детьми языка, проведенных учеными-психологами.

Другое направление научно-исследовательской и методической работы в области сурдопедагогики было не менее важным. Исследования сурдопсихологов и сурдопедагогов-методистов М. А. Томиловой, А. Ф. Понгильской, А. И. Метт, М. Е. Хватцева и др., сурдопсихологов Ж. И. Шиф, Д. М. Маянц, Л. В. Занкова и др. направлялись на оказание помощи раненым бойцам Советской Армии, утратившим вследствие черепно-мозговых ранений и контузий слух и речь. Сурдопедагоги совместно с врачами-невропатологами, отиатрами вели работу непосредственно в госпиталях.

Лечебно-педагогическая работа с людьми, имеющими органические поражения мозга, стала важным фактором восстановления их речи. Не менее важной частью научной сурдологической работы были занятия в госпитале и по чтению с губ. Оглухшие на войне бойцы Советской Армии получили возможность компенсировать недостаток слуха за счет приобретения навыка чтения с губ говорящего путем зрительного восприятия речи. Большую научно-методическую работу в этом плане провела А. И. Метт, разработавшая специальную систему, близкую по своим принципиальным основам комплексному методу чтения с губ Н. А. Рау.

Не менее важную работу по постановке речи у раненых с нарушением артикуляционного аппарата вел М. Е. Хватцев.

Итак, благодаря заботе Коммунистической партии и Советского правительства, героическим усилиям всего советского народа преодолевались трудности и проблемы, порожденные войной, развязанной гитлеровскими захватчиками.

Развитие сурдопедагогики в этот период привело к тому, что все более самостоятельной отраслью дефектологии становилась логопедия. Вместе с тем появилась потребность подготовки для работы в этой области специальных педагогических кадров. С восстановлением школ для глухих возросла необходимость и в их более точной дифференциации. В связи с этим нужно было пересматривать структуру школ, содержание обучения, создавать новые учебники и учебные пособия для учащихся и учителей. В этот период, и особенно в послевоенные годы, возросла потребность в кадрах специалистов-сурдопедагогов.

Одновременно расширялась и углублялась научно-исследовательская работа по общим проблемам сурдопедагогики и частных методик обучения глухих. Эти проблемы стали предметом изучения Научно-исследовательского института дефектологии АПН РСФСР, а также кафедр сурдопедагогики Москвы, Ленинграда, Киева и некоторых других городов.

#### Вопросы

1. Какими постановлениями Советского правительства направлялась деятельность школ для детей с недостатками слуха в годы Великой Отечественной войны?
2. Какая научно-исследовательская работа в области сурдопедагогики велась в годы Великой Отечественной войны?
3. Что нового было внесено в сурдопедагогику за годы Великой Отечественной войны?

## Глава 18

### **Советская школа для детей с недостатками слуха и сурдопедагогика в период восстановления народного хозяйства и дальнейшего развития социалистического общества (1945—1958)**

**Восстановление и расширение сети специальных школ для детей с недостатками слуха в первые послевоенные годы.** Еще в годы Великой Отечественной войны Коммунистическая партия и Советское правительство принимали неотложные меры по восстановлению народного хозяйства. После победоносного завершения войны деятельность по восстановлению разрушенного войной народного хозяйства развернулась в грандиозных масштабах. Первым послевоенным пятилетним планом предусматривалось не только восстановление школьных зданий, но и строительство новых, значительное расширение школьной сети. Общее число школ и количество учащихся в них по стране быстро росло. К концу 40-х годов был осуществлен переход ко всеобщему обязательному семилетнему обучению. Одновременно происходили глубокие изменения в организации всего учебно-воспитательного процесса. Большая роль в нем отводилась политехническому обучению. В конце 50-х годов начались широкие поиски

путей изменения содержания школьного образования.

В общем созидательном труде советского народа по восстановлению разрушенного войной народного хозяйства свое место занимало восстановление и дальнейшее развитие школ для глухих и слабослышащих детей. Этот период был не только временем восстановления, но и качественного преобразования советской школы для глухих и слабослышащих.

При восстановлении школ для глухих и слабослышащих детей вставали вопросы углубления и уточнения дифференциации специальных учебно-воспитательных учреждений. Одновременно продолжали разрабатываться естественнонаучные основы сурдопедагогики, совершенствовались психолого-педагогические методы изучения глухих и слабослышащих детей, расширялась сфера применения специальных технических средств обучения.

За годы войны сеть школ для глухих сократилась почти вдвое. Если к 1941 году в стране насчитывалась 271 школа с 31 428 учащимися, то к 1 сентября 1945 года было всего лишь 153 школы, в которых обучалось 11 700 учащихся. Для того чтобы решить задачу всеобщего обязательного обучения глухих и слабослышащих, предстояло выполнить огромный комплекс работ по восстановлению сети специальных школ и налаживанию учебно-воспитательной деятельности в этих школах. Демобилизованные после окончания Великой Отечественной войны специалисты-дефектологи, среди которых были и ученые-сурдопедагоги, с большим энтузиазмом и энергией приступили к своей деятельности.

За годы первой послевоенной пятилетки (1946—1950) сеть массовых школ была не только восстановлена, но и расширена. Что касается школ для глухих, то их восстановление шло значительно медленнее, чем массовых. Но, несмотря на наличие специфических трудностей, сеть этих школ из года в год увеличивалась. В первые послевоенные годы главным образом восстанавливались и открывались новые начальные школы. Начиная с 1951 года росла сеть и семилетних школ. К 1962 году было уже 145 четырехлетних школ и 97 семилетних.

С 1950 по 1960 год и в последующее время происходили качественные изменения в сети специальных школ для глухих. В их системе появляется еще одно звено — школа с 10 и 12 годами обучения. Школ с 12-летним обучением становилось все больше, а число школ с 4-летним начальным обучением неуклонно сокращалось. Глухие дети имели реальные возможности получать образование в объеме неполной средней школы. Однако в IX—X классах специальных школ учащихся было мало, большинство из них оставляли школу после того, как им исполнялось 16—17 лет. В связи с этим остро вставала проблема сокращения сроков обучения в специальной школе для глухих и расширения объема знаний по отдельным годам обучения.

В 50-е годы был осуществлен ряд дальнейших мероприятий по борьбе с глухотой и глухонемой и улучшению обслуживания глухонемых и глухих, которые расширяли возможности всеобщего обучения глухих. Эти



мероприятия были направлены как на предупреждение глухоты с помощью профилактики и своевременного лечения ушных заболеваний, так и на организацию обучения с момента наступления глухоты. Вновь актуализировалась проблема преддошкольного и дошкольного обучения. Школьное обучение для более старшего возраста обеспечивалось обучением в школах рабочей молодежи.

С помощью этих мероприятий решалась и проблема подготовки кадров для работы с дошкольниками. Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина начиная с 1952 года стал готовить сурдопедагогов-дошкольников с высшим специальным сурдопедагогическим образованием.

Наряду с восстановлением школ для глухих и совершенствованием в них учебно-воспитательного процесса расширялась и сеть школ для слабослышащих. В связи с расширением этой сети возникла проблема внутришкольной дифференциации слабослышащих, вокруг которой разгорелась острая дискуссия. Дискуссия захватила не только ученых-сурдопедагогов, но и врачей-отитов.

Остродискуссионной оказывалась проблема определения среди слабослышащих детей с кортикальной глухотой. Сторонники теории кортикальной глухоты (Г. Барцы, М. Л. Шкловский и др.) считали, что потеря слуха вследствие воспаления коры головного мозга ведет за собой нарушение процессов мышления; трудности понимания речи являются следствием поражения речевых центров мозга. Они доказывали, что в силу этих причин снижается роль компенсаторных возможностей глухих и слабослышащих. Однако в ряде работ советских дефектологов было показано, что случаи кортикальной глухоты не носят сколько-нибудь распространенного характера и встречаются у детей с недостатками слуха очень редко.

Одним из практических результатов дискуссии было разделение школы для слабослышащих на два отделения: первое и второе. Эта внутренняя дифференциация была внедрена в практику обучения слабослышащих и осуществляется до настоящего времени. Количество школ для слабослышащих последовательно возрастало.

Наряду с организационным оформлением школы для слабослышащих детей, с дифференциацией их на два отделения шло создание и детских дошкольных учреждений для слабослышащих детей. Детский сад для слабослышащих детей в отличие от школы не имел первого и второго отделений потому, что в него принимались дети в лучшем случае с лепетной речью и незначительными остатками слуха.

В рассматриваемый период зародилась такая форма коллективного участия ученых-сурдопедагогов и учителей в решении теоретических и практических проблем обучения и воспитания детей с недостатками слуха, как педагогические чтения. Начало этой работе было положено сразу после окончания Великой Отечественной войны в 1945 году. Одной из главных задач и целей педагогических чтений было обобщение и распространение

передового опыта учебно-воспитательной работы специальных школ, в том числе школ для глухих и слабослышащих детей. Научное руководство чтениями по сурдопедагогической тематике осуществлял Научно-исследовательский институт дефектологии АПН РСФСР. На первых педагогических чтениях было заслушано всего несколько докладов по общим вопросам сурдопедагогике. В дальнейшем программа чтений расширилась, что свидетельствовало о возрастающем влиянии сурдопедагогической науки на практику обучения и воспитания детей с недостатками слуха, росте творческих исканий и достижений в практической деятельности учителей специальных школ.

Таким образом, в период восстановления народного хозяйства и дальнейшего развития социалистического общества происходило восстановление и неуклонное расширение сети школ для детей с недостатками слуха, росло количество учащихся в этих школах. Одновременно происходили изменения в структуре сети специальной школы. В сурдопедагогических исследованиях этого периода большое место заняли проблемы дифференциации слабослышащих детей.

### **Вопросы**

1. В каком направлении шло совершенствование учебно-воспитательной работы в школе для глухих и слабослышащих детей?
2. Какие новые формы содружества науки и практики в области сурдопедагогике появились в послевоенный период?

## **Глава 19**

### **Советская сурдопедагогика в период развитого социалистического общества и постепенного перехода к коммунизму (с 1958 года)**

Вступление СССР в период развитого социалистического общества и постепенного перехода к коммунизму сопровождалось повышением образовательного и культурного уровня советского народа — строителя коммунизма. 24 декабря 1958 года Верховным Советом СССР был принят закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Этим законом устанавливалось всеобщее обязательное восьмилетнее обучение. В принятой на XXII съезде КПСС Программе Коммунистической партии Советского Союза провозглашалась необходимость перехода ко всеобщему среднему образованию. На всех состоявшихся в рассматриваемый период съездах КПСС было уделено огромное внимание проблемам развития общеобразовательной школы. В этот период партией и правительством был принят ряд постановлений, направленных на осуществление перехода ко всеобщему среднему образованию и совершенствование учебно-

воспитательного процесса в общеобразовательной школе. В 1966 году было образовано союзно-республиканское Министерство просвещения СССР. В этом же году Академия педагогических наук РСФСР была преобразована в Академию педагогических наук СССР. В 70-х годах общеобразовательная школа стала работать по новым учебным планам и программам, которые в большей мере соответствовали достижениям науки и культуры и требованиям, предъявляемым к выпускникам общеобразовательной школы. 19 июля 1973 года Верховным Советом СССР были утверждены «Основы законодательства



Союза ССР и союзных республик о народном образовании». Статьей 25 Основ законодательства о народном образовании предусматривалось: «Для детей и подростков, имеющих недостатки в физическом или умственном развитии, препятствующие их обучению в обычной общеобразовательной школе, а также нуждающихся в особых условиях воспитания, организуются специальные общеобразовательные школы и школы-интернаты, которые обеспечивают их обучение, воспитание, лечение и подготовку к общественно полезному труду».

С 1958 года начался новый период и для советской сурдопедагогики. Для развития теории и практики сурдопедагогики важное значение имела состоявшаяся в 1959 году научная конференция по вопросам перестройки специальных школ. На этой конференции центральное место заняло обсуждение результатов работы Научно-исследовательского института дефектологии АПН РСФСР.

**С. А. Зыков**  
(1907—1974)

Заведующий отделом сурдопедагогики Научно-исследовательского института дефектологии АПН РСФСР С.

А. Зыков в своем докладе указывал на недостаточный уровень общеобразовательной подготовки глухих школьников, отрыв обучения от жизни, низкое качество трудовой подготовки<sup>1</sup>. Доклад С. А. Зыкова был положен и в основу решений конференции. Конференция предусматривала необходимость осуществления дошкольного воспитания через детские дома, детские сады и отделения при школе, а кратковременную дошкольную подготовку — через приготовительные классы.

Обучение в школе было решено разделить на два периода. Первый — обязательная общеобразовательная трудовая восьмилетняя школа-интернат, соответствующая пяти классам массовой школы. Второй период, соответствующий VI, VII, VIII классам массовой школы, должен осуществляться за 4 года обучения.

За первый период обучения в 8-летней школе глухих учащиеся должны были овладеть языком как средством общения, навыками трудовой деятельности и жизни в коллективе учащихся.

Во втором периоде обучения требования расширились за счет объема общеобразовательных знаний и трудовой профессиональной подготовки.

Считалось, что глухой должен овладеть рабочей специальностью на уровне 3—4-го разряда и в последующем работать на производстве. В этом же периоде школьного обучения предполагалось подготовить ученика к сознательному выбору профессии и прохождению производственной практики.

В представленном Научно-исследовательском институте дефектологии АПН РСФСР проекте системы обучения предусматривалось еще одно звено — специальные профессиональные классы с одним-двумя годами обучения для тех учащихся, которые по окончании восьмилетней школы пожелают пойти на производство.

В связи с определением системы обучения глухих и слабослышащих вставал вопрос о необходимости установить преемственность: 1) между 8-летней школой, 12-летней (соответствующей массовой 8-летней школе) и обучением в средних вечерних школах; 2) между детским садом и начальной школой как для глухих, так и для слабослышащих. Кроме того, необходимо было найти пути взаимосвязи между общим, политехническим и профессиональным обучением в условиях школы глухих и слабослышащих.

Принципиальные позиции составителей проекта учебных планов и программ проверялись в практике опорных школ Научно-исследовательского института дефектологии в течение ряда лет.

Система образовательно-воспитательных учреждений для глухих и слабослышащих в целом на протяжении последующих лет продолжала непрерывно совершенствоваться.

**Исследования по теории сурдопедагогики и методике обучения речи детей с недостатками слуха.** Обучение детей с недостатками слуха словесной речи — одна из важнейших задач специальной школы. Советские ученые-сурдопедагоги в течение многих лет стремились преодолеть систему «чистый устный метод» и найти новые пути и средства формирования речи у глухих. Эти поиски направлялись ведущими учеными Научно-исследовательского института дефектологии. Среди ученых, занимавшихся этим и многими другими вопросами сурдопедагогики, прежде всего следует назвать А. И. Дьячкова. Этот выдающийся ученый сыграл огромную роль в успешном развитии дефектологии.

А. И. Дьячков (1900—1968) начал свою педагогическую деятельность в качестве учителя сельской школы первой ступени. Продолжая свое образование, он специализировался в области дефектологии. После окончания дефектологического факультета Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина он был оставлен на кафедре в аспирантуре. Вскоре А. И. Дьячков стал преподавателем на дефектологическом факультете, а потом деканом этого факультета и заведующим кафедрой сурдопедагогики. С 1951 по 1968 год А. И. Дьячков являлся директором Научно-исследовательского института дефектологии. Одновременно он вел большую теоретическую работу в области дефектологии.

В работах А. И. Дьячкова освещались актуальные вопросы теории и

практики сурдопедагогики. В его монографиях «Воспитание и обучение глухонемых детей» (1957) и «Системы обучения глухих детей» (1961) давалось глубокое обоснование предмета советской сурдопедагогики, научно обосновывались ее принципы, приводились развернутые характеристики различных педагогических систем.

Ему принадлежала разработка многих принципиальных вопросов советской сурдопедагогики, в частности дидактических основ обучения глухих, особенностей развития познавательной деятельности детей с недостатками слуха, путей компенсации нарушенной слуховой функции.



**А. И. Дьячков.**  
**(1900-1968)**

Вышедшее под редакцией А. И. Дьячкова учебное пособие «Сурдопедагогика» (1963) явилось первым систематическим курсом сурдопедагогики. Эта книга пользуется большой популярностью и в настоящее время как среди практических работников школ глухих, так и среди студентов дефектологических факультетов. А. И. Дьячковым был создан и первый учебник по методике математики для школ глухих (1953). А. И.



**Ф. Ф. Рау**  
**(1910-1977)**

Дьячков принимал активное участие в научно-организационной и общественной работе. Он был членом президиума Всероссийского общества глухих, председателем Комиссии ВЦСПС по работе с глухими.

К 50-м годам были разработаны система обучения языку по принципу формирования речевого общения (С. А. Зыков) и система первоначального обучения произношению на основе концентрического метода (Ф. Ф. Рау и Н. Ф. Слезина).

Система обучения языку по принципу формирования речевого общения расширяла возможности глухих в усвоении языка и его использовании при общении. Эта система давала возможность преодолевать традиционный метод обучения глухих по принципу уподобления обучения словесной речи (устной формы) развитию речи слышащего ребенка. Она вводила в процесс обучения дактильную речь. Дактильная речь в этой системе на первых годах обучения служила исходным средством обучения глухих детей при формировании словесной речи и ее развития как средства общения. До того, как ввести ее в массовую практику, эта система проверялась в ряде школ при участии опытных учителей. И только после тщательной проверки эффективности этой системы она была внедрена во все школы.

Создавая систему обучения по принципу речевого общения, С. А. Зыков разработал теорию соотношения различных форм речи в процессе обучения. Его система состояла из четырех этапов. На каждом этапе последовательно вводились различные формы речи и устанавливалось их оптимальное соотношение.

На первом, кратковременном для детей и учителя этапе слова детьми воспринимались с помощью учителя и табличек в дактильной форме речи.

Характерной особенностью второго этапа являлось то, что дети активно и аналитически воспринимали состав слов и начинали воспроизводить эти слова в дактильной форме. Этот процесс способствовал развитию навыков чтения с губ и проявлению первых артикуляционных компонентов. На втором этапе вводилась новая форма речи — обучение глухих произношению на специально подобранном речевом материале. Содержание обучения детей произношению переносилось и на процесс обучения письму. Увеличение объема словаря и фразеологии не зависело от работы над произношением и письмом, а развивалось в соответствии с потребностями речевого общения и опережало развитие звуковой устной речи.

На третьем этапе дети весь приобретенный ими в дактильной форме речи словарь стремились проговаривать в устно-звуковой форме речи. Материал же для устной речи детьми не только произносился, но и дактилировался. На третьем этапе осуществлялось и обучение грамоте. Оно происходило во взаимосвязи с устно-дактильным образом слова.

На четвертом этапе происходило слияние между дактильно-устной и устно-дактильной формами речи в форму только устно-дактильную. Весь доступный учащимся речевой материал использовался во время письма.

Как видно из сказанного, дактильная речь из исходной формы речи на первом этапе переходила в форму, сопутствующую устной речи на последующих этапах. При этом не исключалась возможность устного общения на основе тщательной работы над произношением и артикуляцией. «Дактилирование имеет приоритет до тех пор, пока не создано достаточно прочной артикуляционной основы, и утрачивает свое преимущественное значение при ее создании», — писал С. А. Зыков. И далее: «Дактильная речь открывает пути формирования речевого общения глухих детей, она содержит в себе мощный фактор компенсации и оказывает стимулирующее влияние на развитие устной и письменной речи».

Последующие исследования проблемы обучения глухих речи по принципу речевого общения показали, что у детей развивается активная, действенная речь; этой речью они пользуются в общении с окружающими. На первом году общение происходило в условиях специально создаваемых педагогических ситуаций. При этом ребенок учился использовать речь и понимать ее значение. Обстоятельно разработанный в Научно-исследовательском институте дефектологии АПН РСФСР под руководством С. А. Зыкова опыт такого обучения затем внедрился в практику школ.

Внедрение новой системы обучения глухих по принципу речевого общения создавало перспективы дальнейшего совершенствования учебного процесса в школах для глухих, расширения его содержания. В последующие годы в учебный план было введено предметно-практическое обучение, которое предполагало усвоение речи непосредственно в той или иной деятельности. В предметно-практической деятельности у глухих детей формировались «житейские понятия», способствовавшие и усвоению ими

общеобразовательного учебного материала.

Не меньший научный и практический интерес представляла и система обучения произношению на основе концентрического метода, разработанная Ф. Ф. Рау и Н. Ф. Слезиной. Концентрический метод осуществлялся с помощью временного использования сокращенной системы фонем, связанной с заменой одних звуков другими, сходными по артикуляции. С этой целью из имеющихся в русском языке 42 фонем-звуков было выбрано 17, посредством которых происходила целенаправленная замена, упрощающая произношение и позволяющая овладевать словарем. Эти 17 фонем-заместителей составляют 70% общего числа звуков русской речи.

Такая замена звуков практически не ограничивала возможностей учащихся в использовании словаря, необходимого для общения и для усвоения системы языка. Но замены фонем приводили к упрощенному произношению. Это упрощение, как говорил Ф. Ф. Рау, шло главным образом за счет временной замены мягких согласных соответственно твердыми, звонких — глухими, слитных — смычными или щелевыми. Произношение получалось приближенным.

При введении данной системы обучения произношению возникало сомнение в том, окажется ли оно достаточно внятным и отчетливым. Однако результаты экспериментального обучения показали, что внятность произношения получается удовлетворительной. Достижение удовлетворительной внятности при концентрическом методе с использованием сокращенной системы фонем объяснялось тем, что, во-первых, в данной системе были представлены наиболее употребительные звуки и, во-вторых, внятности способствовала относительная акустическая близость фонем-заместителей с соответствующими звуками русской речи.

Возникало сомнение в том, не повлияет ли отрицательно упрощенное произношение на развитие логического мышления. Ф. Ф. Рау и Н. Ф. Слезина доказывали необоснованность такого сомнения и ссылались на результаты проведенного ими экспериментального обучения. Они указывали также на то, что вновь образуемый навык необходимо вступает во взаимодействие с ранее усвоенным, поскольку уточнение того или другого звука в словах происходит под воздействием учителя и только тогда, когда звук им оформляется в специальной сурдологопедической работе.

Концентрический метод обучения произношению и грамоте при временном использовании сокращенной системы фонем расширял возможности глухого ребенка в овладении словарем, с одной стороны, а с другой — не только сохранял, но и развивал потребность ребенка в использовании устной речи.

В рассматриваемый период исследователи много внимания уделяли проблеме обучения чтению с губ в связи с проблемой слуховых восприятий. В. И. Бельтюковым было проведено исследование восприятия фонем русского языка посредством их чтения с губ и восприятия на слух.

Некоторые исследователи разрабатывали методы обучения чтению с губ при помощи технических средств (М. Н. Шаабдурасулова, П. К.

Анисимов). Но развитие этого направления осложнялось необходимостью дифференцированного подхода и трудностями изготовления и освоения некоторых из технических средств.

Успешно осуществлялась разработка вопросов слухового восприятия и его практического использования в процессе обучения глухих (Л. В. Нейман, М. П. Могильницкий, Ф. Ф. Рау, Р. М. Боскис, Т. А. Власова, В. И. Бельтюков, А. М. Масюнин, В. П. Тимохин, А. П. Велицкий, Э. И. Леонгард и многие другие). Постепенно результаты сурдопедагогических исследований этого направления внедрялись в практику обучения.

Большой теоретический интерес и практическую значимость имели достижения в таком важном разделе сурдопедагогической работы, как обучение глухих дошкольников на бисенсорной основе (Э. И. Леонгард, З. И. Куприхина и др.).

В последующие годы в лабораториях Научно-исследовательского института дефектологии совершенствовалась акустическая аппаратура (аппараты видимой речи). Слухопротезный завод конструировал и производил малогабаритные детские слуховые аппараты. В результате работы по созданию акустической аппаратуры большинство школ получило звукоусиливающую аппаратуру, которая эффективно используется в учебно-воспитательном процессе. Одновременно создавалась методика применения акустических аппаратов в учебно-воспитательной работе школы и дошкольных учреждений, при проведении индивидуальных и фронтальных занятий (Л. В. Нейман, Ф. Ф. Рау, В. И. Бельтюков, А. М. Масюнин, Э. И. Леонгард, Е. П. Кузьмичева и др.). Для разработки научных основ такой методики важное значение имели аудиологические исследования (Л. В. Нейман, А. П. Велицкий и др.). Аудиология становилась неотъемлемой частью акупедической работы в школе и при подборе слуховых аппаратов.

В последние десятилетия интенсивно развивается специальная сурдопсихология. Эта область исследований находится в преемственной связи с идеями, выдвинутыми еще в довоенный период, в частности с идеями Л. С. Выготского. Его учение о первичном дефекте и вторичных осложнениях развития получило дальнейшую разработку в исследованиях Р. М. Боскис, Н. Г. Морозовой, Ж. И. Шиф, Т. А. Власовой, И. М. Соловьева, М. С. Певзнер и других ученых-дефектологов.

Для развития сурдопедагогики и школы для глухих в последние годы характерно все более тесное и органическое объединение усилий ученых-сурдопедагогов и творчески работающих учителей. Об этом свидетельствует проведение семи научных конференций в Институте дефектологии и четырех Всесоюзных педагогических чтений. Содружество ученых и учителей обогащает содержание научных исследований и практику обучения глухих и слабослышащих. С каждым годом это содружество все более укреплялось, а программа совместных исследований расширялась, результаты научных изысканий внедрялись в практику.

В рассматриваемый период теория и практика обучения слабослышащих детей обогатились новыми педагогическими и методическими разработками.



Были разработаны новые учебные планы и программы для первого и второго отделений школ слабослышащих. Это явилось важным шагом в решении проблемы дифференцированного обучения слабослышащих детей. Научно-исследовательским институтом дефектологии были проведены серьезные исследования (Р. М. Боскис, А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин и др.) проблемы формирования и развития речи у слабослышащих детей. Фундаментальные работы К. Г. Коровина по вопросам практической грамматики в системе специального обучения слабослышащих детей языку, работы А. Г. Зикеева по развитию речи слабослышащих детей явились крупным вкладом в решение проблем обучения слабослышащих детей.

В рассматриваемый период в арсенал средств обучения слабослышащих детей все более широко включалась звукоусиливающая аппаратура; индивидуальные занятия по развитию слуха стали проводиться в лабораторных условиях и непосредственно в процессе обучения.

В исследовательской работе по проблемам организации, содержания и методов обучения слабослышащих детей ведущая роль принадлежала Р. М. Боскис. Ее исследования дали возможность научно обосновать классификацию детей с недостатками слуха, а также выявить важные закономерности развития познавательной деятельности этих детей. В монографии «Глухие и слабослышащие дети» (1963) Р. М. Боскис обобщила опыт научной классификации и дифференциации глухих и слабослышащих детей не только по состоянию слуха, но и их речи. Под ее руководством была разработана система формирования и развития речи у слабослышащих детей в двух отделениях школы для слабослышащих и подготовлен ряд методических пособий для учителей.



**Р. М. Боскис.**  
**(1902-1976)**

В 60-е и 70-е годы дальнейшее развитие получила такая форма связи теории и практики в области сурдопедагогики, как педагогические чтения. В 1963—1965 годах проводились зональные чтения, в которых участвовали представители от всех краев, областей и автономных республик РСФСР; с конца 60-х годов они проводились как Всесоюзные с участием представителей всех союзных республик. Популярность чтений среди сурдопедагогов постоянно возрастала. На четвертых педагогических чтениях в секции «Обучение и воспитание глухих» работали три подсекции: «Обучение и воспитание в школах для глухих детей», «Психологические вопросы обучения и воспитания глухих детей», «Вопросы устной речи и акустики». Кроме того, работала секция по обучению взрослых глухих и секция по обучению и воспитанию слабослышащих детей.

Учителя, воспитатели и руководители школ для глухих и слабослышащих делились своим опытом и получали квалифицированные консультации ученых-сурдопедагогов. Посредством педагогических чтений закреплялась связь исследований по проблемам сурдопедагогики со школой, ее практическими нуждами и потребностями.

Этим же целям служили и сессии Института дефектологии, проводившиеся начиная с 1956 года один раз в четыре года. К 1979 году было проведено восемь таких сессий. Каждая из них означала определенный этап развития специальной педагогики и школы. На этих сессиях заслушивались не только доклады сотрудников Института дефектологии, но и других смежных институтов и учреждений, дефектологических факультетов, медицинских учреждений, работников системы социального обеспечения и др. В работе сессий принимали участие специалисты из стран социалистического содружества. Значительное место в программе сессий занимали проблемы теории сурдопедагогики, методики обучения и воспитания глухих и слабослышащих, обучения взрослых глухих, проблемы сурдопсихологии.

Педагогические чтения и научные сессии благотворно влияли на развитие сурдопедагогической теории и практики, объединяя усилия ученых-исследователей и творчески работающих учителей для практического решения задач обучения и воспитания глухих и слабослышащих.

Вся работа ученых и учителей, равно как и деятельность органов народного образования, была подчинена одной общей и главной цели — обеспечить полноценное обучение, воспитание и развитие всех страдающих недостатками слуха детей. Эта цель указывалась и в решениях директивных органов, направленных на улучшение обслуживания детей с недостатками слуха, на совершенствование педагогического процесса в специальной школе.

Наиболее важным достижением советской сурдопедагогики рассматриваемого периода было создание таких условий, при которых практически все дети, страдающие недостатком слуха, могут получать в специальной школе полное среднее образование. Решая эту невиданную по своим масштабам задачу, советская сурдопедагогика добивается огромных успехов. Главные из них связаны с деятельностью Научно-исследовательского института дефектологии АПН СССР. Институт теснейшим образом связывает свою исследовательскую работу с работой базовых школ. Он осуществляет научное руководство всей системой дефектологических учреждений в СССР.

Проводимые в Научно-исследовательском институте дефектологии АПН СССР исследования по проблемам обучения и воспитания аномальных детей, в частности детей с недостатками слуха, привлекают внимание многих иностранных ученых и специалистов. Советские дефектологи — активные участники международных конгрессов, семинаров, симпозиумов. На них советские сурдопедагоги выступают с содержательными докладами по вопросам обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Международные связи советских дефектологов из года в год расширяются. Проводимые Научно-исследовательским институтом дефектологии АПН СССР каждые три-четыре года научные конференции привлекают много иностранных специалистов, в особенности из стран социалистического содружества. Советская дефектология, в том числе и советская

сурдопедагогика, пользуется заслуженным авторитетом среди дефектологов всего мира. Журнал «Дефектология» пользуется большой популярностью и в других странах мира. Труды советских сурдопедагогов переводятся на многие иностранные языки.

В настоящее время советская система учреждений для детей с недостатками слуха продолжает совершенствоваться. Обучение детей в этих учреждениях бесплатное и обязательное. Таких успехов не знает ни одна из капиталистических стран.

В начале 1975 года приказом министра просвещения СССР определялась система мер по дальнейшему улучшению обучения, трудового устройства и обслуживания лиц с дефектами умственного и физического развития. Этот приказ не только обеспечил улучшение материальных условий проведения учебно-воспитательной работы в специальных школах, но и определил перспективы дальнейшего развития всей системы обучения и воспитания глухих и слабослышащих, перспективы дальнейшего развития научных исследований в этой области педагогики.

Научные и практические достижения советской сурдопедагогики последнего времени являются убедительным свидетельством гуманизма общества развитого социализма и реального воплощения в жизнь ленинского учения о коммунистическом воспитании подрастающих поколений.

### **Вопросы**

1. Какие постановления и другие документы ЦК КПСС и Советского правительства определяли развитие системы народного образования, общеобразовательной школы и характер деятельности советских ученых-сурдопедагогов в рассмотренный период?

2. Над какими проблемами работали ученые-сурдопедагоги в рассмотренный период для повышения эффективности обучения учащихся с недостатками слуха, речи?

3. Каково значение деятельности А. И. Дьячкова, Р. М. Боскис, С. А. Зыкова, Ф. Ф. Рау, Ж. И. Шиф и других советских ученых-дефектологов?

4. Какое влияние оказывал и оказывает Научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР на развитие специального обучения глухих и слабослышащих?

284

5. Какую роль в развитии теории и практики сурдопедагогики играли и играют педагогические чтения?

6. Какие задачи стоят перед теорией и практикой обучения глухих и слабослышащих в свете приказа министра просвещения 1975 года?

## **Глава 20**

### **Воспитание и обучение детей с недостатками слуха в других социалистических странах**

Развитие стран социализма характеризуется грандиозными успехами в создании новой, социалистической экономики и культуры, подъемом образовательного уровня народных масс. Огромное значение для развития социалистических стран имеет опыт Советского Союза, вступившего в период развитого социализма и постепенного перехода к коммунизму.

В основе системы народного образования стран социализма лежат общие закономерности, свойственные всей социалистической системе, которые проявляются в каждой стране в соответствии с ее историей, сложившимися традициями, национальными особенностями.

В социалистических странах утвердились такие принципы организации системы просвещения, как государственный характер школы, светскость образования, единство школьной системы, равное право всех граждан на образование, всеобщее и обязательное бесплатное образование на родном языке.

Решающим условием, обеспечивающим фактическое право на образование, являются огромные ассигнования на просвещение и большой рост школьного строительства.

Цель учебно-воспитательной работы школы — формирование всесторонне образованного, политически сознательного и активного гражданина — строителя социализма и коммунизма.

В социалистических странах право граждан на образование гарантировано конституциями и законами об осуществлении всеобщего обязательного бесплатного обучения. Школа полностью находится на государственном обеспечении и отделена от церкви.

Школы для детей с недостатками слуха в социалистических странах являются частью общей системы народного образования. Они находятся на государственном обеспечении, что создает необходимую материальную основу для непрерывного совершенствования сурдопедагогической практики и научных исследований в области дефектологии.

Остановимся на системе народного образования в отдельных социалистических странах.

В Народной Республике Болгарии в 70-х годах имелось восемь школ для глухих. Большинство из них было открыто в послевоенные годы. Наличие такого числа школ позволяет осуществлять в республике всеобщее обучение глухих детей.

Глухие дети в НРБ обучаются в специальной школе в течение восьми лет. В г. Гарна Ореховице осуществляется профессиональное обучение выпускников школ глухих. Срок такого обучения — два года. В 60-х годах в Софии были открыты четырехгодичные курсы для молодежи, заканчивающей специальную восьмилетнюю школу. На этих курсах юноши и девушки получают знания в объеме неполной средней школы. Для глухих детей дошкольного возраста имеются детские сады. Созданы реабилитационные центры, которые проводят и отбор детей с недостатками слуха в специальные школы. Для взрослых глухих создан производственный

кооператив. Союз глухих издает газету «Тишина».

Как неоднократно отмечали сами болгарские сурдопедагоги, принципиальные положения советской сурдопедагогической теории и опыт советской специальной школы оказали огромную помощь в преодолении распространенных ранее в Болгарии идеалистических взглядов на проблемы обучения и воспитания глухих.

Учебно-воспитательная работа в современных школах для глухих в НРБ строится на научных основах. Главное внимание в них обращено на развитие речи учащихся и их трудовое обучение. В школах для глухих и слабослышащих используется остаточный слух учащихся. Это позволяет осуществлять дифференцированный подход к учащимся в процессе их обучения и воспитания в специальной школе. В системе учреждений для детей с недостатками слуха в НРБ имеется и школа для глухих олигофренов.

В процессе строительства социализма в Венгерской Народной Республике были охвачены специальным обучением все глухие дети. Будапешт является главным центром научных исследований в области сурдопедагогики и подготовки специалистов-сурдопедагогов.

Обучение в школах для глухих делится на несколько этапов.

На первом этапе осуществляется преодоление немоты глухих учащихся. Первый этап длится два года (первый и второй подготовительные классы). Первостепенное значение в подготовительных классах придается занятиям по технике речи. Такая работа начинает проводиться уже в специальных детских садах. В детских садах много внимания уделяется «вызыванию» голоса и правильной постановке дыхания.

Второй этап обучения длится четыре года (I—IV классы). На этом этапе значительное внимание продолжает уделяться развитию речи глухих учащихся. Кроме того, учащиеся начинают заниматься географией, рисованием, физкультурой.

Третий этап тоже длится четыре года (V—VIII классы). В этих классах учащиеся получают систематическую подготовку по венгерскому языку. Они изучают историю своей страны, конституцию, географию, естествознание, физику, химию, математику.

Школы для глухих детей являются лечебно-педагогическими учреждениями.

В ВНР издается журнал «Дьодь педагогики» («Специальная педагогика»).

В 60-х годах в **Германской Демократической Республике** было восемь школ для глухих детей. В них учащиеся получали общеобразовательную и профессиональную подготовку. Уже в это время имелась сеть специальных молодежных профессиональных школ. В них глухие овладевали различными профессиями: зубопротезирование, швейное, столярное, ткацкое производство, малярное дело и др. Кроме того, глухие учащиеся получали подготовку по разным видам сельскохозяйственного труда.

В настоящее время в ГДР все глухие дети охвачены воспитанием и обучением с четырехлетнего возраста в специальных учреждениях. По достижении шестилетнего возраста они переходят в I класс. В школе дети

учатся в течение десяти лет.

По окончании школы выпускники направляются в профессиональные технические школы с двух- или четырехгодичным сроком обучения.

В ГДР Обществом глухих издается журнал «Немецкий глухой». Значительную роль в развитии дефектологической науки играет специальный журнал «Зондершуле» («Специальная школа»).

Дефектологи ГДР проявляют все больший интерес к достижениям советской системы обучения глухих и слабослышащих.

**В Корейской Народно-Демократической Республике** за годы народной власти была создана система специально организованного воспитания и обучения глухих детей. Уже в 1960 году в КНДР было десять школ для глухих. В КНДР успешно осуществляется государственное обязательное обучение детей с недостатками слуха.

**В Республике Куба** до революции были единичные небольшие частные школы для глухих. За годы социалистического строительства на Кубе создано восемь прекрасно оборудованных специальных школ-интернатов, в которых глухие дети находятся на полном государственном обеспечении.

**В Польской Народной Республике** за годы народной власти развернута широкая сеть учреждений для глухих и слабослышащих детей школьного и дошкольного возраста с общим количеством учащихся 4578.

Перед поступлением в школу осуществляется психолого-медицинское и аудиологическое обследование детей в пяти специально организованных научных центрах. В них используются новейшие методы сурдопедагогических исследований. В этих научных центрах работают квалифицированные специалисты (психолог, аудиолог, психоневролог, сурдопедагог и т. д.). Как правило, эти центры находятся на территории школ.

Научные исследования в области сурдопедагогики тесно связаны с практической деятельностью специальных школ. Научные работники входят в состав специальных комиссий, которые ведут наблюдения за физическим развитием детей, состоянием их здоровья, в частности органов слуха. Под руководством членов этих комиссий определяются уровень интеллектуального и речевого развития детей и особенности их характера. Результаты обследования учитываются при приеме детей в школу.

Во всех учебных заведениях для детей с недостатками слуха используются слуховые аппараты индивидуального и коллективного пользования.

В Институте специальной педагогики (Варшава) разрабатываются вопросы обучения и воспитания детей с недостатками слуха. В этом институте ведется подготовка учителей для специальных школ. Институт издает журнал «Специальная школа».

В ПНР существует Союз глухих. Этот союз располагает семьюдесятью клубами, в которых проводится разнообразная культурно-просветительная работа среди взрослых глухих.

В 1959 году начал выходить журнал «Свет глухих».

**В Социалистической Республике Румынии** за годы народной власти осуществлено всеобщее обучение глухих. Дошкольным воспитанием охвачена значительная часть глухих детей.

В школе для глухих учащиеся обучаются в течение десяти лет. Выпускники школ продолжают обучение в профессионально-технических училищах

Взрослые глухие имеют свой союз. Этот союз издает газету.

Успешно решаются проблемы сурдопедагогики в Чехословацкой Социалистической Республике. В 70-х годах в ЧССР было одиннадцать школ и восемь дошкольных учреждений для глухих детей, а также пять школ и два детских сада для слабослышащих детей. Уже к этому времени в ЧССР практически была решена проблема раннего дифференцированного воспитания и обучения детей с недостатками слуха. Основными центрами разработки теории сурдопедагогики и подготовки дефектологических кадров являются Прага и Братислава. В ЧССР издается журнал «Отázky дефектологии» («Вопросы дефектологии»).

**В Социалистической Федеративной Республике Югославии** в 1960 году было создано два типа школ для глухих: с десяти- и восьмилетним сроком обучения. В стране имеются профшколы с трехгодичным сроком обучения. К середине 60-х годов в СФРЮ было шестнадцать общеобразовательных и двенадцать профессиональных школ для глухих. Кроме того, было семьдесят специальных классов при массовых общеобразовательных школах и двенадцать специальных классов при профессиональных школах. В СФРЮ начинает развиваться дошкольное воспитание глухих.

При крупных школах для глухих имеются классы для слабослышащих детей, но специальных программ для них нет. Для неграмотных глухих-переростков созданы специальные курсы ликвидации неграмотности. На этих курсах учащиеся обучаются до шестнадцати лет, а затем включаются в работу на производстве.

Кадры учителей для специальной школы готовятся в Высшей дефектологической школе Белграда, которая была открыта в 1962 году, в Высшей дефектологической школе Загреба, основанной в 1963 году, а также в Высшей дефектологической школе в Любляне. В Белградской и Люблянской школах срок обучения — два года, а в Загребской школе — четыре года. Загребская школа готовит руководителей специальных школ.

Научно-исследовательская сурдопедагогическая работа ведется в созданном в 1951 году в Загребе Центре по восстановлению слуха у глухих, которым руководит Общество глухих. В последние годы в Центре по восстановлению слуха П. Губерина и его сотрудники разработали систему и методы использования остатков слуха. Занятия по югославской системе с детьми, имеющими недостатки слуха, дают положительные результаты. Подобные центры были организованы и в других странах Западной Европы. В их создании непосредственное участие принимал П. Губерина.

Во всех социалистических странах достигнут значительный прогресс в

развитии теории и практики обучения и воспитания детей с недостатками слуха.

В настоящее время в социалистических странах открываются все более широкие возможности для дальнейшего совершенствования этой работы.

В тех социалистических странах, где еще не решена проблема дифференцированного обучения глухих и слабослышащих и их дошкольного воспитания, ведется работа, направленная на ее решение. В социалистических странах продолжается работа по дальнейшему укреплению материальной базы специальных школ, совершенствованию учебников, учебных пособий, дидактических материалов. Школы оборудуются все более совершенной акустической аппаратурой.

Советский Союз оказывает социалистическим странам большую помощь в решении теоретических и практических вопросов сурдопедагогики. Советские ученые-дефектологи часто выезжают в социалистические страны для оказания непосредственной помощи в решении проблем обучения и воспитания детей с недостатками слуха. Ряд научных исследований выполнен дефектологами социалистических стран под руководством советских ученых. На дефектологических факультетах высших учебных заведений Советского Союза учится много студентов из социалистических стран. Дефектологи многих социалистических стран сотрудничают с крупнейшим советским издательством «Просвещение». В ходе такого сотрудничества было осуществлено совместное издание пособия для глухих учащихся первых классов.

### Вопросы

1. Какие общие принципы положены в основу деятельности специальных школ в социалистических странах?

2. Что сделано в последнее время в социалистических странах по осуществлению всеобщего обучения детей с недостатками слуха?

3. В какой мере в социалистических странах решены вопросы дифференцированного обучения детей с недостатками слуха?

4. Какое значение имеет советская сурдопедагогика для развития теории и практики обучения и воспитания детей с недостатками слуха в социалистических странах?

<sup>1</sup>См: Хрестоматия по истории педагогики. М., 1938, т. 1 с 64.

<sup>2</sup>Хрестоматия по истории педагогики. М., 1938 т. 1, с. 65.

<sup>3</sup>Вальтер Э. История обучения глухонемых. Билефельд и Лейпциг, 1882, с. 12 На немецком языке

<sup>4</sup>Вальтер Э. История обучения глухонемых. Билефельд и Лейпциг, 1882, с. 12. На немецком языке

<sup>5</sup>Это описание дано в книге Р. А. Сикара «Курс обучения глухонемого от рождения». Париж, 1814. На французском языке.

<sup>6</sup>Рау Ф. Ф, Устная речь глухих. М., 1973, с. 178.

<sup>7</sup>Цит. по кн.: Общие основы педагогики \ Под ред. Ф. Ф. Королева, В. Е. Гмурмана. М., 1967, с. 332.



<sup>8</sup>См.: История СССР с древнейших времен и до наших дней М., 1966, т. 1 с. 344-345.

<sup>9</sup>Подробнее об этом см. в кн.: Дьячков А. И. Воспитание и обучение глухонемых детей. М., 1957, с.83-85.

<sup>10</sup>Академические известия, 1780 ч. VI, т. 2 Кратценштейн Х. Т. Опыт решения задачи, предложенной С-Петербургской академией на 1780г. ( О сделании инструмента , чтобы подражать человеческому голосу) с. 182-252.

<sup>11</sup>Керестури Ференц – венгр по происхождению. Медицинское образование получил в Москве, где жил и работал до самой смерти

<sup>13</sup>Радищев А. Н. О человеке, о его смертности и бессмертии. – Избр. философ. соч. М., 1949, с. 290

<sup>14</sup> Устав С.-Петербургского училища 1865 г.

<sup>15</sup>Преображенский С.С. Меры борьбы с глухонемой. Клиника для глухонемых. – Русская отоларингология, 1924, № 4.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс К. Критика Готской программы. — Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 19, с. 29—31.
2. Маркс К. и Энгельс Ф, Манифест Коммунистической партии. — Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 4, с. 440—447.
3. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. — Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 21, с. 177.
4. Энгельс Ф. Диалектика природы. — Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 345—346, 508.
5. Энгельс Ф. Анти-Дюринг. — Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 16.
6. Ленин В. И. Перлы народного прожектерства.— Поли. собр.соч., т. 2, с. 471—504.
7. Л е и н В. И. К вопросу о политике министерства народного просвещения. — Поли. собр. соч., т. 23, с. 125—135.
8. Ленин В. И. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению 28 августа 1918 г. — Поли. собр. соч., т. 37, с. 74—78.
9. Ленин В. И. Задачи союзов молодежи (Речь на III Всероссийском съезде Российского Коммунистического Союза Молодежи 2 октября 1920 г.). — Поли. собр. соч., т. 41, с. 298—318.
10. Ленин В. И. О пролетарской культуре. — Полн. собр. соч., т 41, с. 336—337.
11. Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981.
12. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС. 14—15 июня 1983 года. М., 1983.
13. О согласовании функций народных комиссариатов просвещения и здравоохранения в деле воспитания и охраны здоровья дефективных детей. Из постановления СНК 10 декабря 1919 г. — Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа. ^ Сборник документов 1917 — 1973 гг. М., 1974.
14. Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков. Из постановления СНК РСФСР 23 ноября 1926 г.—Там же.
15. О мероприятиях для усиления работы по воспитанию и обучению умственно отсталых, глухонемых и слепых детей и подростков. Из постановления СНК РСФСР 9 августа 1927 г.— Там же. О сроках обучения в общеобразовательных школах для слепых, слабовидящих, тугоухих и глухонемых детей. Постановление Совета Министров РСФСР 24 сентября 1960 г. — Там же.
16. Об основных направлениях деятельности Академии педагогических наук СССР.

- Постановление ЦК КПСС 21 февраля 1969 г. (Изложение).— Там же.
17. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании. Приняты на шестой сессии Верховного Совета СССР. М., 1973.
  18. О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 22 декабря 1977 г. М., 1978.
  19. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. М., 1984.
  20. Басова А. Г. Очерки по истории сурдопедагогики в СССР. М., 1965.
  21. Басова А. Г., Назарова Н. М. Задания для самостоятельной работы студентов по курсу «История сурдопедагогики». М., 1980.
  22. Беккер К. Разработка теоретических вопросов реабилитации аномальных детей в ГДР.— Дефектология, 1973, № 2.
  23. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. М., 1963.
  24. Власова Т. А. Государственная забота о воспитании и обучении аномальных детей и пути развития советской дефектологии.— Дефектология, 1970, № 2.
  25. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности.— В сб.: Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. М., 1924.
  26. Гилевич И. М., Тигранова Л. Н. Педагогические чтения.— Дефектология, 1979, № 6.
  27. Дьячков А. И. Воспитание и обучение глухонемых детей. М., 1957.
  28. Дьячков А. И. Системы обучения глухих детей. М., 1961.
  29. Еременко И. Т. Отражение ленинской идеи гуманизма в советской специальной педагогике.— Дефектология, 1970, № 2.
  30. Живина А. И. Основные этапы развития системы подготовки учителей-дефектологов в СССР.— Дефектология, 1974, № 2.
  31. Зыков С. А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. М., 1961.
  32. Зыкова Т. С., Колтуненко И. В. Страна, где учатся все.— В едином строю, 1977, № 8.
  33. Иваницкий А. И. Из истории обучения глухих детей в Молдавской ССР.— Дефектология, 1971, № 2.
  34. Касымов С. А. Развитие сети специальных школ в Азербайджанской ССР.— Дефектология, 1970, № 4.
  35. Корсунская Б. Д. Обучение речи глухих дошкольников. М., 1960.
  36. Красновский А. А. Из истории методов обучения глухонемых.— Известия АПН РСФСР, 1947, вып. 9.
  37. Лубовский В. И. Обучение детей с недостатками слуха в США.— Специальная школа, 1968, вып. 2.
  38. Манасян А. М. Обучение и воспитание аномальных детей в Армянской ССР.— Дефектология, 1970, № 1.
  39. Масюнин А. М. 150 лет школьного обучения глухих в Польше.— Специальная школа, 1968, вып. 2.
  40. Радищев А. Н. Избранные философские сочинения. М., 1949.
  41. Рау Ф. Ф. Обучение глухонемых произношению. М., 1960. Рау Ф. Ф. Устная речь глухих. М., 1973.
  42. Савич Л. Система специального образования в Югославии.— ц Специальная школа, 1968, вып. 85 (138).
  43. Сурдопедагогика / Под ред. А. И. Дьячкова. М., 1963. Хрестоматия по истории

- воспитания и обучения глухонемых детей в России. М., 1949.
44. Хрестоматия по истории дошкольного воспитания глухонемых детей. М., 1958.
45. Цукерман И. В. Положение глухих в Англии и Италии.— Специальная школа, 1967, вып. 5 (125).
46. Цукерман И. В. Обучение глухих в странах Среднего Востока.— Специальная школа, 1967, вып. 5 (125).
47. Шаабдурасулова М. Н. Обучение аномальных детей в Дании.— Дефектология, 1973, № 2.
48. Ярмаченко Н. Д. Ленинские идеи о народном образовании и их воплощение в сурдопедагогике.— Дефектология, 1970, М 2.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
<b>История зарубежной сурдопедагогики</b>	
Глава 1. Воспитание глухих детей в первобытном обществе. ....	7
Глава 2. Сурдопедагогическая мысль и отношение к глухим в рабовладельческом обществе .....	8
Глава 3. Сурдопедагогика в период феодализма и эпоху Возрождения .....	11
<i>Сурдопедагогика в период домонополистического капитализма</i> .....	19
Глава 4. Распространение индивидуального обучения глухих в XVII—XVIII веках .....	19
Глава 5. Первые училища и институты для глухих и формирование в них мимической и устной систем обучения .....	28
Глава 6. Сурдопедагогика в странах Западной Европы и США в XIX веке .....	37
<i>Сурдопедагогика периода империализма</i> .....	66
Глава 7. Училища для глухих и проблемы сурдопедагогики в конце XIX—первой половине XX века .....	66
Глава 8. Состояние сурдопедагогики в середине XX века .....	89
<b>История сурдопедагогики в России с древних времен до Великой Октябрьской социалистической революции</b>	
Глава 9. История русской сурдопедагогики и ее развитие в феодальный период .....	99
Глава 10. Сурдопедагогика России периода разложения феодализма и зарождения капиталистических отношений (XVIII—первая половина XIX века) .....	104
Глава 11. Сурдопедагогика в России в период капитализма (вторая половина XIX века) .....	122
Глава 12. Развитие сурдопедагогики и специальных училищ для глухих в период империализма (конец XIX—начало XX века до Великой Октябрьской социалистической революции) .....	141
<b>История сурдопедагогики в СССР и других социалистических странах</b>	
Глава 13. Начало коренных преобразований в обучении	

глухих (1917—1920) .....	169
Глава 14. Деятельность выдающихся ученых-педагогов в первые годы Советской власти .....	179
Глава 15. Борьба с пережитками филантропического подхода к глухим и разработка методологических основ сурдопедагогики в период восстановления народного хозяйства и социалистической индустриализации (1921— 1930) .....	194
Глава 16. Советская сурдопедагогика в период наступления социализма по всему фронту и упрочения социалистического общества (1931—1941).....	222
Глава 17. Школа для глухих и сурдопедагогика в годы Великой Отечественной войны (1941—1945) .....	244
Глава 18. Советская школа для детей с недостатками слуха и сурдопедагогика в период восстановления народного хозяйства и дальнейшего развития социалистического общества (1945—1958) .....	249
Глава 19. Советская сурдопедагогика в период развитого социалистического общества и постепенного перехода к коммунизму (с 1958 года).....	252
Глава 20. Воспитание и обучение детей с недостатками слуха в других социалистических странах .....	261
Литература .....	266