Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Республики Крым «Феодосийская специальная школа – интернат»

**Доклад**

**по самообразованию на тему:**

***«Исторический подход в исследовании истории обучения устной речи глухих учащихся»***

***Учитель-дефектолог:СажневаА.К.***

**2015-2016**

**План**

1. **Введение.**
2. **Исторический подход в исследовании истории обучения устной речи глухих учащихся**
3. **Обучение устной речи - главный предмет сурдопедагогики**
4. **История обучения устной речи глухих школьников в Европе**

**а.) Особенность обучения устной речи по испанскому методу. Педро Понсе де Леон - автор метода обучения устной речи**

**б.) Методика обучения устной речи швейцарского врача И.К. Аммана**

**в.) Обоснование немецкого метода С. Гейнике**

**5. Последующее развитие устного метода и превращение его в планомерную систему**

**6. Вопросы обучения речи глухих детей в исследованиях сторонников реформаторской педагогики**

**7. Заключение**

**Введение**

Важную роль в образовании, воспитании, развитии и подготовке к труду и жизни в современном обществе глухих учащихся играет процесс обучения в специальной общеобразовательной школе.

Школа глухих, которая на современном этапе является общеобразовательным цензовым учебным заведением, строит учебно-воспитательную работу с учетом общих теоретических концепций развития классической и современной общеобразовательной системы.

В отечественной и зарубежной сурдопедагогике формирование у детей с нарушениями слуха устной речи всегда являлось одной из основных задач. Это объясняется важной ролью устной речи как наиболее употребительного способа общения, основы владения языком, инструментом мышления.

К настоящему времени в отечественной педагогике создана система формирования устной речи у глухих детей как одного из важных факторов полноценного развития личности, наиболее полной адаптации ее в обществе.

Принципиально важное значение придается ранней диагностике нарушений слуха (с первых месяцев жизни). Раннему началу специальной коррекционно-развивающей работы при использовании электроакустической аппаратуры (Т.А. Власова, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, В.И. Бельтюков, К.А. Волкова, И.Г. Багрова, Е.А. Кузьмичева, Э.И. Леонгард, Л.П. Назарова, Т.В. Перелымская, Н.И. Шелгунова, Н.Д. Шматко, Е.З. Яхнина и др.) [Боскис 1963: 12].

Интересен и европейский зарубежный опыт исследований в области развития речи глухих школьников. Он имеет свою историю, апробацию, развивающиеся направления. Исходные позиции для систематического рассмотрения данной предметной области предлагают «Справочник педагогики глухих и слабослышащих» Г. Юссена и О. Гренерта, изданные в Германии.

Обучение речи является главным объектом педагогического поиска в Германии со времени начала школьного образования глухих.

История обучения устной речи глухого человека нашла свое отражание и развитие в испанском. немецком опыте и опыте других зарубежных исследователей, обобщение которого представлено в различных работах А.Брауна, Н.Гартена, П.Петерсона, П.Мура ,Ф Вернера и в монографии П.А. Янна «Воспитание и обучение глухого ребенка» и др.

**Исторический подход в исследовании истории обучения устной речи глухих учащихся**

Роль и значение исторического подхода Значение исторического подхода для понимания современных проблем со всей глубиной изложено в трудах выдающихся представителей теоретической педагогики.

Вильгельм Флитнер подчеркивал, что все интеллектуальное неизбежно становится историческим и без прошлого непонятно. Эдуард Шпрангер в своей основополагающей работе «Душа воспитания» на примере ситуации в школе его периода делает вывод о том, что для общего ее понимания необходимо знание истории. Герман Ноль в своей работе «Историческое сознание» рассуждает об основополагающем значении исторической памяти для современного мира.

Согласно Альберту Ребле, который является автором фундаментальной работы по истории педагогики, знакомство с историческими событиями и их анализ как бы «проясняют горизонты... пробуждают и обостряют педагогическое видение». Знание исторических корней педагогического феномена не только способствует пониманию и структурированию современных проблем и выделению проблемных областей, но и, по А. Ребле, имеет одновременно прагматическое значение при их решении: хотя историческая ситуация неповторима и образцы решения проблем в прошлом нельзя прямо переносить на современность, все же при абстрагировании от временных обстоятельств и рамочных условий они дают значимую информацию для решения актуальных проблем [Боскис 1978: 67].

Согласно философской работе Т.Литта «Новое пробуждение исторического сознания», историческое мышление возникло в критической борьбе философии с влиянием естественных наук на европейскую культуру. В различных трудах (трактатах) Литта, прежде всего в его фундаментальном исследовании «Естественная наука и образование человека», человек появляется как «историческое существо», находящееся «в потоке изменений, который несет с собой постоянное преобразование исторического положения». Связанные с этим конфликты, которые в век технизации вследствие значительных сдвигов в существовавшей до этого системе ценностей и норм стали судьбоносными для немецкого человека, могут вычленяться и решаться только «в структуре образования».

Вильгельм Дильтей в своем глобальном рассмотрении педагогики исходит из так называемых культурных фактов, которые являются решающими для понимания проблемы воспитания и образования в обществе, и рассматривает «факты исторического мира» как самые важные: только исходя из знания культурно-исторических форм явлений, можно понять суть воспитания и образования в определенной эпохе. Из исторического определения всех педагогических основ явлений вытекает задача педагогики -- заняться историческими взаимосвязями.

Ноль говорит о том, что история отражает действительность и что, согласно Гегелю, «историческая последовательность совпадает в основном с логической...». С помощью герменевтики, как специфического теоретического метода, Дильтей обосновывает историческое понимание и оценивает значение истории педагогики для современности.

Э. Шпрангер видит значение истории также в ее «нормирующей функции». Он сожалеет о потере нормативности в современной (позитивистской) науке, считая это ее недостатком, который приносит вред культуре, и выступая за легитимность исторически сложившихся, передаваемых из поколения в поколение норм [Боскис 1955: 23].

**Обучение устной речи - главный предмет сурдопедагогики**

Обучение речи является главным объектом педагогического поиска в Германии со времени начала школьного образования глухих. Под влиянием стремления найти наиболее «правильный» метод для решения трудной задачи адекватного овладения глухим ребенком словесной речью возникали все новые методы на основе современных для данного времени знаний из разных научных областей. Различия во взглядах на методический подход к обучению глухих устной речи часто приводили к резким спорам, продолжающимся и до настоящего времени.

Дискуссии и суждения о разных практических методах формирования словесной речи имеют в высшей степени диалектический характер. Часто бывало так, что тот или иной приемлемый в определенный период метод признавался представителями более позднего времени как неудовлетворительный, или неверно трактовался, или в качестве альтернативы предлагалась противоположная концепция. Затем более поздний подход интегрировал идеи обоих предшествующих и создал другой метод, представляющий собой синтез первого и второго, но с новым названием [Никулина 1981: 89].

Так, В.А. Егер разработал в первой трети XIX столетия метод обучения устной речи, в котором использовал грамматику как основу формирования речи. В противоположность этому Ф. М. Гилль создал «естественный» метод, который в качестве исходной точки при обучении речи опирался на интересы ребенка и образ его жизни. Как синтез грамматического и естественного методов обучения устной речи так называемые параллелисты разработали концепцию, которая попыталась сочетать овладение грамматикой с содержанием интересов обучаемого ребенка.

Подобное диалектическое развитие активно протекало и в середине XX столетия. После того как в методе непосредственной ассоциации устной речи Иоганна Фаттера формальная сторона обучения речи явно выдвинулась на передний план, представители концепции материнского метода стали резко высказываться против любой грамматики в первые годы овладения речью. В конце «эпохи метода материнской речи» Ф. Руффиукс и Г. Кох предложили тезис левого включения речевых форм в обучение глухих. Дискуссии о «грамматико-синтаксическом» методе усвоения речи или о «материнском методе» ее усвоения периодически возникают между приверженцами этих двух подходов.

Вплоть до недавнего прошлого наиболее типичным для формирования речи глухих детей было то, что различные концепции обучения речи разрабатывались и апробировались непосредственно в практике. Прежде чем специалисты представляли новые методы, они часто на протяжении многих лет использовали их в практической работе, экспериментально обосновывая их. Авторами новых концепций, как правило, были учителя глухих, для которых соответствие теории и практики разумелось само собой. И концепция находила признание у специалистов только тогда, когда она доказывалась на практике.

Этому преимуществу обучения словесной речи непосредственно на практике противостоит определенный недостаток описанной ситуации, который состоит в том, что разрозненные педагогические идеи не объединялись и каждый действовал в одиночку. Большинство представителей обучения устной речи пытались обосновать свои методы, ссылаясь и на теорию языкознания, и на психологию, и на другие науки, значимые в то время. Из-за сосредоточенности на стремлении научно защитить собственную практику связь с лечебной педагогикой нередко терялась.

Сознательно частичное ограничение сурдо- и тифлопедагогики от остальной специальной педагогики произошло под влиянием лечебной педагогики. В основополагающих работах XIX и XX столетий и сурдопедагогика, и тифлопедагогика отсутствуют. Только в последнее время со стороны специальной педагогики заметны тенденции формального включения педагогики сенсорных нарушений в ее предметную область [Донская 1995: 54].

200-летняя история обучения глухих устной речи в Германии породила ряд основополагающих разногласий, которые красной нитью проходят через различные методы. Они касаются прежде всего психологического обоснования обучения словесной речи, знакового материала, который используется при усвоении речи, последовательности применения знаковых систем, дидактики и методики обучения.

Вторая дискуссия широко развернулась в самом начале XX в. вокруг метода первоначального обучения речи. Прежним методам, основанным на последовательном овладении артикуляцией отдельных звуков, был противопоставлен так называемый метод письменных образов. Этот метод, как у де Л'Эпе -- написанное слово (письменный образ слова), применяли как введение в словесную речь. Формирование речи на базе зрительного восприятия целостного слова было дополнено другими знаковыми системами, как, например, маноральной системой (Mundhandsystem) Г.Форхгаммера в Дании или структурой «осязания» Эрвина Керна.

Существенным аргументом в пользу введения маленького глухого ребенка в словесную речь через письменный ее вариант было то обстоятельство, что письмо в отличие от читаемых с губ артикуляционных образов слов может восприниматься надежно и ясно. Путь, указанный Самуэлем Гейнике и Иоганном Фаттером, т. е. обучение словесной речи через кинестетические ощущения при произнесении отдельных звуков и чтении с губ, Э. Керн считал не соответствующим возможностям ребенка.

Другой, не менее острой дискуссией стало обсуждение вопроса об адекватном методе обучения произношению звуков. После того как к концу XIX столетия аналитический метод стал господствующим, на рубеже столетия ведущие представители обучения глухих словесной речи потребовали, чтобы процесс обучения учитывал психолингвистические и психологические знания и строился на основе целостности. Это означало, что при обучении произношению глухие дети не должны были учиться произносить, как в старину, звук за звуком, затем соединять звуки в слоги и, наконец, в слова и фразы, но должны были усваивать речь так, как это происходит у слышащего ребенка, т.е. целыми словами, элементарными фразами. Поляризация в вопросе о методах правильного обучения артикуляции после Второй мировой войны превратилась в дискуссию между представителем целостного метода Э. Керном и представителем синтетического метода К. Шуи.

В настоящее время практикуются оба метода обучения произношению. В современных дискуссиях о развитии словесной речи у глухого ребенка обсуждается вопрос: должен ли процесс обучения речи структурироваться в зависимости от материала, или структурирование достигается формально? Материалисты подчеркивают необходимость предоставить глухому ребенку по возможности больше языкового материала. Они исходят из того, что он, подобно слышащему ребенку, в состоянии абстрагировать на основе «чувства языка» значимые языковые закономерности. Правильность этого индуктивного подхода для глухого ребенка оспаривают формалисты. Они в своих методах предлагают ученику минимум речевого материала и придают максимальное значение речевым упражнениям [Гилевич 2003: 12].

В настоящее время в обучении речи сосуществуют грамматико-синтаксические концепции, которые подчеркивают значение языковых форм при обучении словесной речи, и методы, наполненные материальным содержанием, которые опираются на психолингвистические теории усвоения речи.

Отдельные способы, разработанные на протяжении всей истории обучения устной речи, можно по-разному систематизировать, принимая во внимание их существенные признаки и лежащие в их основе категории. Предлагаемая ниже систематика составлена для ТОГО, чтобы выделить связь между научными основами различных концепций и принципами, значимыми для практики.

Другая методика начального обучения речи практиковалась в начале XX столетия сторонниками целостного метода. Они опирались на психологию развития и гештальтпсихологию и строили обучение артикуляции, используя целостные структуры -- в данном случае слова. Главным представителем этого метода, наряду с Константином Малишем, являлся Эрвин Керн. В своем обосновании целостного метода он постоянно ссылался на то, что вся духовная жизнь строится на целостности, которая в ходе развития разделяется на соответствующие установленные законы. Последовательно применяя принцип целостности в практической работе, Керн исходил из целого слова и затем, на более поздних этапах обучения, выделял отдельные звуки.

Исследования в области языкознания и теории овладения словесной речью ребенком с сохранными анализаторами создали научную базу для концепции раннего обучения речи по **материнскому методу.**

Под влиянием реформаторской педагогики и психолингвистики на рубеже XX столетия В. Кверл и другие предложили совершенно новые ориентиры для синтетического и во многом формального обучения глухого ребенка устной словесной речи. Образцом речевого общения с ребенком становилось поведение матери слышащего ребенка, которая пользуется речью естественным образом. Подобную исходную позицию в настоящее время занимает нидерландский педагог Антониус ван Уден, который, отвергая строгую систематику, руководствуется психолингвистическими теориями для обоснования процесса усвоения глухим ребенком речи как отражения материнской речи.

Подобные аргументы можно найти и у тех сурдопедагогов, которые в обучении устной речи ориентируются на ассоциативную психологию. При обучении произношению исходная позиция целостной речи отвергается потому, что, по их мнению, глухой ребенок нуждается в уверенных речедвигательных ощущениях. Недостатки материнского метода обучения они видят в недостаточной меткости речи глухого ребенка.

Принципиально отрицательное отношение к применению жестов при обучении глухих словесной речи высказывали сторонники «материнского метода» -- Карл Кройсс в середине XX столетия, А. ван Уден в настоящее время и особенно Сюзанна Шмид-Джиованнини. Вместе с тем, если А. ван Уден считает мимику и пантомимику вспомогательными приемами, способствующими обучению, швейцарская представительница «материнского метода» высказывается против любой наглядности, представляемой с помощью жестов или мимики. Язык жестов, с ее точки зрения, это смерть для словесной речи.

Представители методов обучения словесной речи, разработанных после Второй мировой войны, также заняли критическую позицию по отношению к использованию жестов. Шуи в своем системном методе выступает против использования жестов для поддержки устной речи: «Христианская школа стоит на базе непосредственной ассоциации словесной речи». Э. Керн считает жесты средством, непригодным при обучении словесной речи.

В настоящее время, напротив, С. Прилльвитц высказывается за такую методику обучения, когда словесная речь сопровождается жестами. Он считает необходимым для оптимального умственного развития глухого ребенка поддерживать коммуникацию с помощью жестов уже с самого раннего возраста. Аналогичную позицию занимает X. Крейе. Однако он придерживается мнения, что неудовлетворительные успехи в обучении устной речи не должны возвращать ребенка к жестам.

Дальнейшее решение вопроса об использовании жестов является постоянной темой обсуждения общественных организаций (союзов) глухих. Следует отметить, что они требуют обучения неслышащих детей на языке жестов. Сопоставление позиций представителей разных систем обучения устной словесной речи в Германии по вопросу использования жестов при овладении речью представлено на схеме.

В настоящее время при обучении устной речи письменная речь, как правило, используется как вторичная система.

Развитие современной звукоусиливающей аппаратуры позволило оптимально использовать слуховые впечатления детей на базе их остаточного слуха и тем самым открыть им возможность воспринимать значимую для них информацию. Кроме того, при развитии устной речи мобилизуются и другие вспомогательные системы, такие, например, как мануальная система, ориентированная на фонемы, и тактильно-вибрационные ощущения с применением соответствующих технических средств [Зикеев 1970: 45].

Различные попытки привести глухого ребенка к овладению устной речью, способствующей его воспитанию и базовому обучению, нашли свое выражение в череде разнородных и противоречивых направлений и методов. Постоянные поиски «правильного» пути служат показателем трудности формирования устной речи у глухого ребенка. Многие концепции являются свидетельством педагогического стремления оказать глухому человеку оптимальную помощь. Различия в практикуемых методах обусловлены также временем. Чтобы глубоко проникнуть в суть проблемы обучения устной словесной речи, оценить ее и разработать верные альтернативные решения, необходимо знание того исторического контекста, в котором возник определенный метод. Историческое прошлое включает ряд факторов, которые оказываются решающими для научных теорий той или иной эпохи в различных науках, к ним относятся и уровень развития исследований, и организационные условия школ, и общее понимание проблемы сенсорных нарушений.

**История обучения устной речи глухих школьников в Европе**

**Особенность обучения устной речи по испанскому методу. Педро Понсе де Леон - автор метода обучения устной речи**

Изучение первых, известных истории попыток научить глухого человека говорить возвращает нас в XVI век к деятельности испанского монаха Педро Понсе де Леона. В качестве домашнего учителя он занимался воспитанием глухих братьев констебля Кастилии с целью дать им элементарное образование. Когда ему удалось закрепить у своих учеников спонтанное произнесение звуков, он изменил первоначальное намерение -- научить их исключительно письменной речи -- и стал целенаправленно побуждать юношей к устно-речевым проявлениям. Попытки испанского монаха обучать своих учеников речи, сначала на основе случайных наблюдений, а затем при сознательном побуждении к артикуляции, оказались столь успешны, что Понсе де Леон смог дать им достаточно широкое образование. По имеющимся очень скудным документам о его воспитательской и образовательной деятельности, братья научились «говорить, читать, писать, считать, помогать при богослужении во время мессы, знали вероучение и на проповедях пользовались речью» [Боскис 1972: 23].

Из своего практического опыта Педро Понсе де Леон сделал открытие, которое совершило революцию во мнении о «глухонемых» со времен греческого античного мира. В отличие от Аристотеля, который рассматривал глухонемого человека из-за его неспособности говорить как необучаемого, Понсе де Леон признавал такого человека принципиально способным к обучению и образованию.

Благодаря Педро Понсе де Леону обучение было поставлено в причинную зависимость от владения речью. Вследствие того что глухонемой «вышел» из немоты и стал владеть устной речью, в его распоряжение была предоставлена знаковая система, на базе которой можно было воспринимать содержание образования, предназначенного для людей с нормальным слухом.

В соответствии с требованиями того времени в основе образовательной деятельности испанского монаха лежало религиозное содержание. Но главная мысль -- о возможности обучения -- была подхвачена и в более поздние эпохи распространилась на школьное образование.

С появлением доказательства способности глухого человека к образованию постепенно изменилось его маргинальное социальное положение. На протяжении столетий он, как правило, жил в большой нужде и бедности. Шанс получить благодаря речи образование и знания открывал перед ним возможность стать полезным членом общества, делал его независимым от случайностей великодушия и сострадания отдельных доброжелателей. Педро Понсе де Леон, доказав способность глухого человека к образованию, заложил основы его социальной интеграции и эмансипации. Его заслуга в том, «что он представил миру в лице своих учеников пример образованных и говорящих глухонемых». Подход к образованию как к благу создал для глухих возможность благодаря овладению речью вступать в контакт с их близкими через общую коммуникативную систему -- речь. Способность к овладению устной речью повлияла на формирование нового образа глухого и немого человека и послужила началом изменения общественного сознания, которое шаг за шагом вывело его из социальной изоляции. Благодаря общим речевым средствам для окружающих стало возможным установить с глухим человеком социальный контакт и личностные взаимоотношения. В настоящее время стремление еще более облегчить глухому человеку возможности коммуникации переживает новый подъем.

Способы, использованные Педро Понсе де Леоном при обучении его воспитанников, известны мало. Несмотря на значительные усилия в формировании устной речи, составлявшей основу его работы, он учил своих учеников дактилологии, письменной речи и жестам. Понсе де Леон рассматривал различные знаковые системы не изолированно, а в их взаимосвязи, взаимодействии. Тем самым он первым реализовал методико-дидактический принцип, который и сегодня имеет большое значение в сурдопедагогике.

Историческое значение сделанного Педро Понсе де Леоном для развития ориентированного на речь мышления, а также для личностной и социальной ситуации глухого человека состоит в том, что он:

- открыл возможность подведения глухонемого к словесной речи и разработал для этого соответствующий метод;

- доказал способность глухого человека к образованию и заложил основы для его социальной интеграции;

- создал для глухого человека и окружающих его людей возможность вступать в контакт друг с другом через словесную речь; дал глухому шанс благодаря овладению знаниями стать хозяином своей судьбы, независимым от помощи, основанной на сострадании;

- использовал методические и дидактические подходы, которые и сегодня сохранили свое значение.

Результаты деятельности Понсе де Леона и их следствия для более позднего обучения словесной речи не были преднамеренными. Он не стремился дать научное обоснование своей деятельности, не имел намерения найти новый метод обучения; свои педагогические способности, развитые в общении с глухими, объяснял особой милостью Бога. Причинная связь между немотой и глухотой была ему неизвестна. Так как одаренный испанский монах преподавал без научных притязаний, он не оставил никакого системного описания своей деятельности как ориентира для возможных последователей [Комаров 1989: 67].

При оценке деятельности Педро Понсе де Леона нужно учитывать, что круг его влияния был личностно ограниченным, включающим детей из зажиточных семей, а большинство глухих детей в то время не были охвачены обучением. У него никогда не возникало мысли о создании школы.

После смерти Педро Понсе де Леона деятельность по обучению устной речи была надолго прервана, так как он был единственным носителем своего метода и после него не осталось никаких письменных сведений.

Несмотря на огромное впечатление, которое произвел Педро Понсе де Леон на своих современников успехами в развитии словесной речи, его пионерское открытие оказалось на какое-то время забытым. Подражатели в работе по развитию словесной речи у глухих тщательно избегали упоминаний об испанском монахе, стремясь сделать себе имя на авторстве обучения глухих, чтобы пользоваться связанными с этим привилегиями1.

Этот укор -- неправомочно назваться изобретателем искусства обучения глухого человека словесной речи -- с высокой вероятностью относится к простому учителю Рамирезу де Карриону (1579-1652), соотечественнику Понсе де Леона. Он таким же образом, как и испанский монах, учил глухих учеников словесной речи2. Несмотря на методическую общность с методом испанского монаха, результаты Карриона его превосходили. С одной стороны, он включил в свои занятия развитие способности глухих к считыванию речи по губам партнера, с другой -- написал книгу «Maravillas de Naturaleza» (опубликована в 1629 г.), в которой рассматривал проблему глухоты и немоты, а также происхождение и природу языка. Де Карриону была известна причинная связь между потерей или значительным нарушением слуха и неспособностью без специальных мероприятий научиться говорить.

В отличие от Понсе де Леона Рамирез де Каррион полностью понимал значение своей деятельности и обладал выраженным методическим сознанием. В книге «Maravillas de Naturaleza» он называет себя изобретателем метода обучения чтению и вообще обучения глухонемых (конечно, не по праву).

П.Шуманн считал, что испанец сознательно использовал для обучения речи имеющийся у его учеников остаточный слух.

Де Каррион был известен среди людей дворянского сословия прежде всего благодаря его успехам в обучении глухих словесной речи. Он успешно обучал сына вдовы констебля Кастилии, а также способствовал маркизу Дель Фрерно в «умственном образовании и речи, которые сделали его способным управлять имением, вступать в переписку с учеными и занимать государственную должность».

Значительные успехи Рамиреза де Карриона были оценены его современниками как результат «абсолютно разумного начального обучения глухонемых». Он тщательно следил за тем, чтобы его методика не стала кому-либо известна, запрещал своим ученикам рассказывать о том, как их учат, не раскрыл он ее и в своей книге.

В своем обосновании описываемого метода испанец исходит из того, что глухой человек «способен к широкому речевому, умственному, нравственному и религиозному обучению». Тем самым он сформулировал главную мысль, которая уже присутствовала в образовательной деятельности Педро Понсе де Леона. Из-за содержания представленного материала книга Бонета была названа историками гениальной.

При обосновании работы по формированию у глухого устной речи Бонет исходит из звукового содержания каждой отдельной буквы. В латинском алфавите формы букв являлись как бы отображениями соответствующих движений губ, что могло помочь при восприятии и воспроизведении. Бонет последовательно описал отдельные звуки по их физиологической артикуляции, тем самым указав путь освобождения от немоты через постановку звуков речи. Глухой может, согласно Бонету, «научиться говорить на основе наблюдений и открытий через понимание роли звуков благодаря искусству особого метода». В качестве наглядных средств, о которых он, возможно, знал из работы де Карриона, Бонет описывает муляжи языков, вырезанные из кожи и бумаги, и изображения артикуляции звуков.

Другое обоснование метода Бонет видит в том, что глухому «присуща компенсация за счет иного распределения психических сил». Оно состоит в особом зрительном внимании, которое дает ему способность считывать слова по губам у других людей. Отсюда следует необходимость опираться при обучении на зрение.

Со своей звуковой символикой и артикуляционным обозначением букв Бонет представил первое «исходящее из природы речи обоснование дидактики обучения глухонемого, и особенно обучения словесной речи».

Центральную роль в методе, представленном Бонетом, играет устно-речевое высказывание. Оно является «важнейшей стороной речепроизводства, приобретая большую ценность в устах глухого человека». В начале обучения дактилология предшествует письменной форме, поэтому письмо вводится, немного позже.

Бонет разработал «метод, упорядоченный по определенным правилам и опирающийся на грамматические закономерности». Наряду с систематикой он отводит большое место опыту, впечатлениям как основе свободного пользования речью. При системном обучении артикуляции отдельных звуков не теряется цельность речи, языка.

Особый исторический вклад Хуана Пабло Бонета состоит в том, что он системно разработал и оформил в единый метод (испанский) те практические способы обучения, которыми уже владели его соотечественники Педро Понсе де Леон и Рамирез де Каррион. Описанием и обоснованием метода, который может привести глухого к звучащей речи, Бонет спроектировал модель, на которую могли опереться следующие поколения.

**Методика обучения устной речи швейцарского врача И.К. Аммана**

Следующие сведения об обучении глухих словесной речи относятся к концу XVII столетия благодаря швейцарскому врачу Иоганну Конраду Амману. В своей врачебной деятельности он пришел к выводу о том, что медицинскими средствами бороться с глухотой нельзя, и попытался найти выход с помощью филологии. Наблюдая за движениями своих губ перед зеркалом, Амман установил, что отдельные звуки соответствуют различным артикуляционным образам. Эта различность положений органов артикуляции сможет, как предположил Амман, послужить исходной точкой для создания знаковой системы для глухих [Никитина 1978: 89].

Итак, особенности деятельности И. К. Аммана состоят в следующем:

- он полно и совершенно раскрыл значение чтения с губ и сделал его главной опорой своего метода;

- предложил классификацию образования звуков по месту и способу их артикуляции и благодаря этому создал безупречную и надежную базу для обучения артикуляции;

-давал возможность ощущать отдельные звуки и включил в свой метод основополагающие признаки речевого голоса;

- разработал завершенный метод, который впоследствии использовался во многих странах.

Завершенность метода Аммана определяется не только его непосредственной реализацией в практике и теории, но и соединением друг с другом различных знаковых систем и использованием их в работе по обучению произношению. Чтение с губ, письмо и звук (дактилологией Амман не пользовался) образуют в его методе единое целое.

При оценке с исторической точки зрения следует принимать во внимание те условия, в которых работал швейцарский врач. Как Педро Понсе де Леон и Рамирез де Каррион, он практиковал индивидуальное обучение детей только из зажиточных семей.

Время школьного обучения большого числа глухих детей наступило через 80 лет и связано с именем Самуэля Гейнике.

**Обоснование немецкого метода С. Гейнике**

Самуэлю Гейнике, основателю сурдопедагогики в Германии, обучение глухих людей устной речи обязано своим дальнейшим развитием и обоснованием.

Основополагающий тезис о том, что звуковая речь у глухого связана с речедвигательными ощущениями и может стать для глухого речью с самим собой, т. е. внутренним сопровождением мышления, моментом, обусловливающим потребность в словесной речи, стал исходной точкой дальнейшего развития устного метода для будущих поколений.

Значение Самуэля Гейнике для развития обучения глухих устной речи состоит в том, что он:

- поставил речевое развитие и образование глухого человека на широкую философскую основу, по-новому и глубоко обосновал методику обучения речи сведениями о взаимосвязи между языком, образованием и человеческой сущностью;

- благодаря созданию первой в Германии школы доказал, что от частного характера обучения речи возможно и необходимо переходить к формированию словесной речи и образованию глухого в рамках школы;

- создал новую психолингвистическую концепцию устного метода путем закрепления речи и языка в речедвигательных ощущениях;

- в своих наблюдениях и описаниях опыта работы с учениками обратил внимание на своеобразие глухого и показал возможности и направления педагогической деятельности;

- описанием опыта обучения и публикациям об особенностях знаковых систем, их функциях при развитии словесной речи дал мощный толчок для дидактики и методики обучения глухих;

- своей широкой писательской деятельностью внедрил в сознание многих людей того времени идею о возможности развития словесной речи у глухого человека;

**Последующее развитие устного метода и превращение его в планомерную систему**

В опубликованных работах Гейнике содержится весьма мало сведений о методических и дидактических приемах работы по формированию словесной речи. В них имеются лишь отрывочные ссылки на практическую работу и нет завершенной картины описания его метода. От детально разработанного учебного процесса сохранились только отрывки, так как Гейнике не смог напечатать книгу вследствие финансовых затруднений.

Первая программа обучения и воспитания глухого ребенка по устному методу была создана М. Рейхом (родился в 1782 г.) и во многом опиралась на идеи Беккера. Рейх с 1810 г. работал в школе Гейнике и стремился к реформированию основных положений к обучению устной речи. Он составил указание для первых занятий с глухим ребенком, предназначенное для учителей народной школы, которым приходилось обучать отдельных учеников с нарушенным слухом, встречавшихся в школьной среде2. Ступенчатый учебный план, направленный на сознательное усвоение речи, был основан на линейном процессе обучения. Так как словесная речь для глухого должна была стать в определенном смысле интеллектуальной собственностью, школе необходимо было так организовать учебный процесс, чтобы «не пропустить ни одной ступени, не забегать вперед, соблюдать продвижение к цели, начиная от близкого к далекому, от простого к сложному, от легкого к трудному, от знакомого к незнакомому через наблюдение нового». Рейх неоднократно подчеркивает, что язык должен использоваться глухим как инструмент: цель речевой работы в том, чтобы дать ребенку речь «как инструмент в руки, инструмент мышления, средство взаимоотношений и средство дальнейшего самообразования». При ступенчатом формировании речи Рейх исходит из накопления словесных понятий. Взаимосвязи, выраженные в речи, как ведущая основа, доводятся до уровня осознанной ясности структуры предложений и закрепляются через подражание, упражнения и применение. На второй ступени обучения (средние классы) в центре внимания на занятиях -- ежедневные события. Эти события записываются в дневники.

Учебный процесс Рейха был структурирован следующим образом:

I. а) развитие мышления в пантомимических беседах;

б) артикуляция и письмо, формирование словесной памяти (назывные слова);

в) рисование;

г) подготовка к счету.

II. а) продолжение пантомимических бесед с использованием речевых выражений;

б) автоматизация материала устной речи, списывание, чтение.

III. Прилагательные -- первые вопросительные слова -- слова, определяющие пол, -- образование многозначных чисел -- простейшие формы предложения -- отрицание -- предлоги -- счет.

IV. Понятие рода -- глаголы и их спряжение -- степени сравнения -- двухсоставные предложения -- союзы -- письменные работы -- обсуждение -- счет.

V. Сложные понятия -- упражнения с глаголами -- временные отношения -- дневник -- библейские истории -- счет -- упражнения на время.

VI. История дня -- свободное сочинение -- письма и деловое сочинение -- чтение -- свободная беседа -- факты, сведения -- ремесло -- прикладной счет -- библейские истории -- Закон Божий.

Влияние предложенного Рейхом учебного процесса на дидактику и методику устно-речевого обучения глухих было ограниченным, так как он предназначался только для учителей народной школы, которые вели начальное обучение.

Несравненно большим было влияние на специалистов работ В. А. Егера, трудившегося в первой половине XIX столетия. Егер написал учебное пособие в четырех томах -- «Руководство к обучению глухих детей», основанное на принципе обучения устной словесной речи и предназначенное для учителей школ для глухонемых. Это пособие включало также набор картинок, прописи, книгу для чтения и словарь и в целом представляло собой первую завершенную и систематически изложенную методику обучения глухих устной словесной речи. Благодаря широкой литературной деятельности Егера в различных специальных журналах его методика на протяжении десятилетий использовалась в практике немецких специальных учреждений.

Метод Егера был основан на закономерностях, сформулированных Гейнике, и эту концепцию он использовал, будучи директором школы в г. Гмюнде. Указывая на преимущества словесной речи как «самого быстрого средства сообщения» перед другими знаковыми системами, он называл искусственный язык жестов средством, непригодным для образования. Системный способ Беккера имел такое же построение, как и учебный процесс у Рейха. После подготовительного обучения на протяжении целого года, которое включало мимические упражнения на понимание, элементарные навыки речи, чтение с губ, письмо, рисование, следовало наглядное трехгодичное обучение. Его цель -- усовершенствовать произносительные навыки через интенсивное пользование речью. Параллельно с этим шло постепенное формирование представлений о языковых формах. Вторая ступень учебного процесса представляла собой ознакомление с окружающим миром. На третьей ступени речевое и предметное содержание становилось упорядоченным и более содержательным. Дополнительно к этому изучалась религия, проводились занятия по арифметике.

Систематическое обучение языковым формам у Егера было не простым обучением грамматике с усвоением правил. Главным являлось понимание вводимых языковых форм. Егер обратил внимание на необходимость расположения их в такой последовательности, при которой можно было «использовать предыдущие для объяснения последующих, что требовало от ученика особого внимания: для обозначения нового высказывания необходимо было использовать иную форму, чем взятая для ранее сказанного». обучение устный речь глухой

Обучение словесной речи, проводимое Егером при сотрудничестве с Г.Рикке, в виде работ над речевыми формами производит впечатление отчасти искусственно сконструированного учебного процесса. В сообщениях, исходивших из учреждения, которым руководил Егер, отмечалось, что он не во всем придерживается правил своего пособия и положительно воспринимает альтернативные подходы учителей своей школы.

Второе, переработанное издание описания его учебного процесса содержит допущения и определенные послабления в строгой до тгого систематике (Stuttgart, 1846). В целом Егер произвел реформирование метода, используемого в немецкоязычных странах. Своей систематизированной методикой он показал, что практическое обучение устной словесной речи можно проводить в школе по постоянному учебному плану.

**Вопросы обучения речи глухих детей в исследованиях сторонников реформаторской педагогики**

И. Фаттер разработал новый метод формирования словесной речи путем соединения предмета и речи, который получил национальное и международное признание. На II Международном конгрессе учителей в Милане в 1881 г. было принято решение о том, что чистый устный метод при воспитании и обучении глухих имеет преимущество по сравнению с языком жестов. Далее участники конгресса высказались против одновременного использования словесной речи и языка жестов, потому что это мешает речи и считыванию с губ, а также точности формируемых понятий.

Однако большинство учителей школ для глухих детей в Германии были не в состоянии так успешно практиковать чистый устный метод, как это делал И. Фаттер. С одной стороны, как правило, отсутствовали благоприятные организационные предпосылки, которые имелись во Франкфуртском учреждении, с другой -- выдающиеся успехи во Франкфурте были во многом связаны с высокой популярностью и личными способностями Фаттера [Туджанова 1997: 43].

В качестве первой реакции на плохие результаты во многих школах из-за утрированного выполнения принципов Фаттера было включение Гейдзиком, а позже Маттиасом Шнейдером, языка жестов как равноценной и завершенной знаковой системы для развития словесной речи. Идея Гейдзика, изложенная с большим красноречием, по поводу новых ориентиров обучения глухого ребенка устной речи дала толчок оживленной дискуссии о возможностях устного метода и о пределах его применения. Так как Гейдзик многократно и резко менял свои методические взгляды и не разъяснял способы реализации своих идей, то в его работах трудно почерпнуть новые методико-дидактические мысли и действия.

Второй подход к реформированию устного метода был связан со средствами обучения. В отличие от Гейдзика, который вернулся к устно-речевому принципу, методисты, сторонники письменной речи, задались целью предпринять дальнейшее развитие устного метода согласно своему собственному пониманию. Они доказывали правильность своих предложений с помощью не только экспериментальных исследований, но и обширной научной литературы.

Все реформаторские движения конца XIX и начала XX столетия показали, что в обосновании своих методических действий они опираются на совокупность педагогических мыслей общей педагогики. Благодаря этому точка зрения на воспитание и обучение глухого ребенка переместилась с поисков пригодного метода на личность самого глухого ребенка и оценку способов восприятия речи в зависимости от характера нарушения слуха. Педагогический аспект обучения глухого ребенка речи был обращен на соответствие избираемых методов природе ребенка, на их естественность, что и привело к критике знаковой системы чистого метода. Реформаторско-педагогические подходы были дополнены результатами исследований в детской психологии и психологии восприятия речи, проведенных на рубеже столетий. Фазы и механизм речевого развития у слышащего ребенка были перенесены в качестве модели на усвоение речи глухим ребенком, с утверждением как качественного, так и количественного равенства между ними. Центральными понятиями этого равенства были: имитация как основ учебного процесса при освоении речи и речевое восприятие, кот рое должно было обеспечивать с помощью чистых ассоциативных образов возможность пользования речью.

Материнский метод В. Кверлла

Похожую на метод Г. Форхгаммера идею обучения глухого ребенка устной словесной речи представил лейпцигский учитель В.Кверлл в своей работе «Развитие языка и речи в материнской школе» (первая часть была опубликована в 1922 г., вторая -- в 1925 г.).

Высказывания Вальтера Кверлла о формировании устной речи по материнскому методу по ключевым вопросам перекликаются с работами Форхгаммера, но по некоторым важным пунктам они уходят намного дальше направления, очерченного датским педагогом. Кверлл сформулировал идеи материнской школы более радикально и еще более последовательно внедрял их на практике. Принципы материнского метода при формировании устной речи реализуются у Кверлла без ограничений. Лейпцигский педагог еще больше, чем Форхгаммер, подчеркивал индивидуальность глухою ребенка, на которую должен быть ориентирован метод [Речицкая 2000: 89].

Цель обучения устной речи -- передать глухим постоянно развивающиеся знания и способы познания своего времени, духовных, нравственных, языковых и практических сторон жизни». Всего этого можно достигнуть, как утверждал В.Кверлл, если при обучении глухого ребенка неуклонно следовать по тому же пути развития речи, как это происходит у слышащих детей. Чтобы сделать глухих активными членами общества, необходимо передать им естественную разговорную речь.

Кверлл представил в своих работах широкий спектр современных лингвистических исследований, начиная от сущности языка и изучения особенностей детской речи через развитие речи слышащего ребенка до обоснования методического подхода к обучению речи глухого ребенка. Из трудов по общему языкознанию он взял учение о том, что устная речь создавалась как форма мышления народа, базирующаяся на материале и событиях действительности, на личных ощущениях и волевом импульсе, короче, создавалась на содержании жизни народа и развивалась далее в процессе пользования языком.

В.Кверлл, опираясь на теорию обусловленности развития речи ее применением и особенностями развития языка, выдвинул положение о том, что начинать обучение глухого ребенка речи с артикуляции отдельных звуков методически неправильно. Как альтернативу метода обучения, ориентированного на элементы речи, Кверлл описал подход, благодаря которому обычный ребенок приобретает речь с помощью матери: «Она говорит с ним с самого начала тепло и радостно, как будто чувство является источником учения». В этом избытке спонтанной речи, которую мать приспосабливает к возможностям своего младенца, ребенок учится «на оживленном, эмоциональном и интересном в речевом отношении содержании» понимать речь. Понимание речи, утверждал В.Кверлл, -- основа речевого развития и предпосылка к пользованию речью.

Концептуальные основания материнского метода В. Кверлла предполагают отказ от ориентирования на грамматику при обучении глухого ребенка устной речи. Грамматика, как утверждал В. Кверлл, -- это конструкция, вышедшая из живой речи, которая означает «вынужденное изучение по частям изрезанной и умерщвленной речи». Глухой ребенок должен пользоваться речью естественно и уверенно, а «не учиться грамматическому конструированию». В раннем использовании грамматических упражнений и тренировок В. Кверлл видел опасность того, что «пускающее ростки» чувство языка разрушится. Поэтому считал необходимым избегать на занятиях всякого принуждения, всякой схемы [Туджанова 2001: 3].

Помимо обучения артикуляции В. Кверлл реализовал целостный принцип при усвоении содержания, при чтении и при письме. Он придерживался мнения, что речевое содержание естественно дифференцируется из различных частей собранного в живой речи, если одно понятие (слово) предлагается в «совершенно разных соединениях в случайно данных предложениях, которые освещают его с различных сторон».

Обучение письму и чтению естественно вытекает из понимаемого речевого содержания. Его ученики учились письму без специального периода овладения письмом на материале предложений, которые дает учитель, которые закрепляются в ходе упражнений. Усвоение письменной речи происходит, как и развитие устной речи у слышащего ребенка, «по тем же законам понимания и применения, а именно -- предложение, как элемент речи; разнообразие фор мы с самого начала; выбор способа для первого написания».

Педагогические принципы Кверлла пронизаны уважением к глухому ребенку, к которому может быть адаптирован любой метод. В противоположность обычному методу артикуляции Кверлл опирался на самостоятельность и индивидуальность ребенка, которого никогда не принуждал к общению и к которому приспосабливался сам учитель. В противовес элементаристам, требовавшим уверенности и точности вотработке отдельных элементов речи, В. Кверлл подчеркивал значение выразительности речи и глубокой потребности в пользовании ею.

Основополагающая идея целостности в обучении глухих детей устной речи по материнскому методу В. Кверлла была развита во втором десятилетии XX столетия Константином Малишем. Его методика имела много общего с методом Кверлла. Он уточнил основную идею целостного подхода по важнейшим ее пунктам, добавив в нее новые акценты.

Помимо того что К. Малиш обосновал целостное направление в сурдопедагогике во всей его широте и последовательности, он сумел подчеркнуть специфический характер речевой работы с глухим ребенком. Элемент языка, по мнению К. Малиша, представляет собой речевую целостность, которую он понимал иначе, чем Кверлл, определяя речевую целостность как единицу сообщения, служащую для выражения мысли в живом речевом взаимодействии. Речевой целостностью можно считать, по мнению Малиша, отдельные звуки и их соединения, афоризмы и предложения в краткой форме: «Иди! Смотри!» и т.д. К. Малиш использовал на занятиях простые слова-предложения, специально подбирал такой словарь, который имел бы речевое значение и мог бы быть понятым и принятым его учениками. В дальнейшей реализации своего метода на практике он обращал серьезное внимание на то, чтобы используемые речевые целостности не только отвечали критериям понимания и непосредственного применения детьми, но и были пригодными с точки зрения артикуляции [Шаповал 2000: 23].

Направляя все свои усилия на то, чтобы как можно раньше достичь у детей речевой готовности и способности, он сначала вводил те слова, которые образуются передней артикуляцией, постепенно переходя к тем, артикуляция которых происходит в средней и задней частях полости рта. Малиш старался сформировать у глухого ребенка общее представление о том или ином понятии в его различных проявлениях. К речевому содержанию, усвоенному через наглядность, событие и распознавание, он присоединял рече-двигательные последовательности, а затем «произведенную с их помощью картину звучания, зрительный артикуляционный образ, письменный образ и, наконец, ряд движений письма».

По возможности более тесное взаимодействие разных ассоциативных частей общего понятия, которое представляло, по мнению Малиша, «многослойно переплетенное изображение», -- вот что было главной задачей речевого и языкового обучения. Он стремился к тому, чтобы различные моторные последовательности взаимно поддерживались и вовлекались в процесс овладения речью. Так, письменные образы пробуждали «в уме не только относящиеся к ним значения, но на их основе, через речевую моторику, -- речевые движения, а через моторику -- движения письма».

По мнению Малиша, обучение глухого речи есть бессознательно рефлекторный процесс, основанный на имитации речи, которую ребенок видит в артикуляционном зеркале. Он считал невозможным контроль речи с помощью речедвигательных киностезий, так как «речевой аппарат подчиняется воле только в очень ограниченной степени».

К. Малиш практиковал принцип целостности как при обучении языку и речи, так и при обучении письму и чтению. Согласно его опыту, глухие дети подходят к самостоятельному чтению и письму незнакомого текста, если они научатся писать и читать 600-800 слов в различных соединениях. Готовность к чтению осуществляется через ассоциативные соединения с речью и является побочным результатом обучения речи. Благодаря тому что ученики, обучаясь на речевых целостностях, получают целостные образы слов, они приобретают умение различать и письменные образы. Ассоциативные соединения между образом слова и речедвигательным ощущением происходят непроизвольно. Постепенно эти ассоциативные элементы делают детей способными читать совершенно незнакомые слова. Согласно опыту Малиша, «таким образом, и говорение, и чтение достигаются быстрее, чем когда они осваиваются через произвольное упорядочение изолированно произнесенных отдельных звуков».

У К. Малиша, который практиковал целостное обучение речи, подбирая речевой материал по фонетическому принципу, заметно отличие от материально ориентированного метода Кверлла. Кройсс, который тщательно отбирал словарь для первоначального обучения речи, категорически отрицал возможность имитативного обучения глухих и сомневался в позиции Линднера и Кверлла и др., считавших имитативный путь основой обучения глухих детей родному языку. Как в целостном методе Малиша, так и в естественной концепции Кройсса заметны тенденции планомерного использования формальной стороны речи как отражения форм мышления.

Отход от чисто подражательной методики и использование конструктивного подхода к обучению глухого ребенка речи просматриваются в работах Г.Коха и Ф.Руффиукса, поддержавших метод естественного развития речи. Ганс Кох, который разработал «Речевые упражнения материнской школы» (1924), рекомендовал «в первые годы обучения как можно быстрее упорядочить речевой материал с грамматической точки зрения, чтобы с помощью планомерного развития достичь овладения элементарными формами речи и мышления». Он высказывался за такую программу обучения, в которой были бы четко предусмотрены в дополнение к свободному обучению речи планомерное ее формирование и направленные на это занятия.

Такой же точки зрения, как и Кох, придерживался Франц Руффиукс, который представил на рубеже XX столетия основательный материал против материнского метода. Он отмечал, что ошибка каждого реформаторского движения -- бросаться из одной крайности в другую. Борьба против строгой методики традиционного обучения привела к тому, что некоторые учителя глухонемых «задыхаются от вседозволенной свободы», а другие пытаются перенести в школу для глухих процесс овладения речью слышащим ребенком.

Руффиукс подчеркивал, что развитие речи у глухого вследствие нарушения слуха есть процесс искусственный и естественный путь, типичный для обычного ребенка, в чистом виде не может быть реализован в искусственных условиях. Глухим свойственны собственные закономерности становления речи применительно как к технической ее стороне, так и к содержательной и к лексико-грамматическому построению.

Из различий естественного пути развития речи у слышащего ребенка и искусственного пути ее формирования у глухого вытекаем' «необходимость специального обучения глухонемых как самостоятельной области массового народного образования, существенно отличающейся от системы обучения слышащего ребенка, а также необходимость особого метода и специальной профессиональной подготовки учителей».

Коха, Руффиукса и Хуберта поддержал Винневиссер, положительно оценивший планомерный отбор и отработку речевых схем в обучении глухих. В дополнение к материнскому методу Винневиссер требовал «планомерности как важной характеристики нашего обучения... Мы присоединяемся к Фаттеру, считая, что мы по-новому увидели значение его метода».

**Заключение**

Вопросы теории и практики обучения и воспитания глухих имеют достаточно давнюю историю и характеризуются различными подходами.

В курсовой работе мы проанализировали и рассмотрели основные вопросы истории методики обучения устной речи странах Европы.

Значение исторического подхода для понимания современных проблем сурдопедагогики велико, оно нашло свое отражение в трудах выдающихся представителей теоретической педагогики В. Фитнера, А. Ребле, Т. Литта, В. Дильтея, Э. Шпрангера.

Вопросы обучения устной речи ка главного предмета сурдопедагогики разрабатывались на протяжении столетий, отражали дискуссии о методах (жестовой и пмсьменной речи), связь сурдопедагогики с психологией и лингвистикой и др.

Испанский монах Педро Понсе де Леона сделал открытие, которое совершило революцию во мнении о глухонемых со времен греческого античного мира. Он в отличие от Аристотеля, который рассматривал глухонемого человека из-за его неспособности говорить как необучаемого признал такого человека способным к обучению и образованию. Он учил своих учеников дактилологии, письменной речи и жестам.

Соотечественник Понсе де Леоне Р. Де Каррион включил в свои занятия развитие способности глухих к считыванию речи по губам партнера. Испанский исследователь Бонет последовательно описал отдельные звуки по их физиологической артикуляции, тем самым указав путь освобождения от немоты через постановку звуков речи. Центральную роль в методе Бонета играло речевле высказывание. Особый исторический вклад Х. Бонета состоит в том, что он системно разработал и оформил в единый (испанский) метод те практические способы обучения, которыми уже владели его соотечественники П. Де Леон и Р. Каррион. Бонет спроектировал модель, на которую могли опереться следующие поколения.

Анализ литературы о деятельности швейцарского врача И.К. Аммана позволяет сделать выводы о том, что он полно раскрыл значение чтения с губ и сделал его главной опорой своего метода, предложил классификацию образования звуков по месту и способу их артикуляции и благодаря этому создал безупречную и надежную базу для обучения артикуляции.

С. Гейнике -- основатель сурдопедагогики в Германии, он поставил речевое развитие и образование глухого человека на широкую философскую основу, доказал, что от частного характера обучения речи возможно и необходимо переходить к формированию словесной речи образованию глухого ребенка в рамках школы, создал новую психолингвистическую концепцию устного метода путем закрепления речи и языка в речедвигательных ощущениях, показал возможности и направления педагогической деятельности по обучению глухого ребенка [Боскис 1963: 56].

Последующее развитие устного метода и превращение его в планомерную систему произошло в начале XIX в. под влиянием обучения И.Г. Песталоцции лингвистического учения Б. Беннера.

Первая программа обучения и воспитания глухого ребенка была создана Б. Рейхом и во многом опиралась на идеи Беннера.

В.А. Егер, трудившийся в первой половине XIX в., написал пособие в четырех томах «Руководство к обучению глухих детей». Своей систематизированной методикой он показал, что практическое обучение устной словесной речи можно проводить в школе по постоянному учебному плану.

Все реформаторские движения конца XIX - нач. XX в. показали, что в обосновании своих методических действий они опираются на совокупность педагогических мыслей общей педагогики.

Педагогический аспект обучения глухого ребенка речи был обращен на соответствие избираемых методов природе ребенка, на их естественность, что и привело к практике знаковой системы чистого метода.

Иммитационное обучение глухих словесной речи было разработано датским педагогом Г. Форхгаммером, затем развито в Германии деятельностью Э. Гекферта, а также Р. Линдера. Г. Форхгаммеру в качестве образца иммитационного метода послужил материнский метод, т.е. то, как мать слышащего ребенка общается в разговоре со своим ребенком в соответствии с требованиями сиюминутной ситуации.

Концентрическому методу старых мастеров, направленному на отработку отдельных речевых элементов, опирающемуся на тренировочные упражнения и сознательно ограничивающему материал лейпциггский учитель Кверлл аротивопоставил метод материнской речи, который исходит из целостности фразы, несущеймысль и сообщение, ориентирован на понимание содержания как предпосылки использования (применения) речи, а также на то, что процессы дифференциирования будут выполняться ребенком естественным образом.

К. Малиш практиковал принцип целостности при обучении языку и речи, так и при обучении письму и речи.

Движение реформаторской педагогики повлияло на развитие методического оснащения материнского направления в 20-х и в начале 30-х гг XX в. расширив возможности специфического развития словесной речи глухого ребенка. Новые методы привели к новой объективности, как назвал это двидение О. Кренерт, ссылаясь на Кунце.

Против материнского метода выступили Кох и Ф. Руффиуке, которые выступали за планомерный подход и планомерный отбор реяевых схем в обучении глухих.

**Список использованной литературы**

1. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М.:, 1963. - 321 с.

2. Боскис, Р.М., Коровин К. Г. Методическое руководство к учебнику русского языка для 1 класса школы слабослышащих. М.:, 1966. - 128 с.

3. Боскис, Р.М., Коровин К.Г., Синяк В. А. Формирование грамматического строя языка у тугоухих учащихся. М.:, 1955. - 361 с.

4. Боскис, Р.М., Фингерман Л.Е. Развитие письменной речи в начальных классах школы слабослышащих. М.:, 1978. - 156 с.

5. Внеклассная работа по развитию речи в школе слабослышащих / под ред. А.Г. Зикеева и В.В. Тимохина. М.:, 1978. - С. 44-67.

6. Воспитательная работа в школе слабослышащих / под ред. Л.В. Никулиной. М.:, 1981. - 236 с.

7. Гилевич, И.М. Раз словечко два словечка… Рабочая тетрадь по языку для учащихся 1-х классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида. В 2-х частях. М.:, 2003. - 156 с.

8. Донская, Н. Ю. Комаров К.В. Обучение грамоте // Книга для учителя школы слабослышащих. М.:, 1995. - 457 с.

9. Зикеев, А. Г. Интенсификация учебного процесса в школе слабослышащих / Под ред. К.Г. Коровина. М.:, 1988. - С. 21-23.

10. Зикеев, А.Г., Коровин К.Г., Гилевич И.М. Картинный словарь русского языка. Ч. I. М.:, 1999. - 247 с.

11. Зикеев, А.Г., Коровин К.Г., Гилевич И.М. Картинный словарь русского языка. Ч. II. М.:, 2001. - 289 с.

12. Зикеев, А.Г. Книга для учителя школы слабослышащих / Под ред. К. Г Коровина. М.:, 1988. - 167 с.

13. Зикеев, А.Г. Некоторые вопросы обучения слабослышащих учащихся пониманию и употреблению сложноподчиненных предложений // Дефектология. № 4 М.:, 1970. - 75 с.

14. Зикеев, А.Г. Некоторые вопросы обучения диалогической речи слабослышащих учащихся // Дефектология. № 3. М.:, 1975. - 67 с..

15. Зикеев, А.Г. Особенности работы по формированию речи на начальном этапе обучения слабослышащих детей // Изв. АПН РСФСР. - М., 1961. - Вып. 117; Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. - М.:, 1976.- С. 183 - 193.

16. Зикеев, А.Г. Особенности употребления сложноподчиненных предложений слабослышащими учащимися // Изучение слабослышащих детей в процессе обучения / Под ред. Р.М. Боскис. - М., 1972; Зикеев А.Г. Некоторые вопросы обучения слабослышащих учащихся пониманию и употреблению сложноподчиненных предложений // Дефектология.№ 4. - 1970. - 378 с.

17. Зикеев, А. Г. Понимание и употребление слабослышащими учащимися языковых средств выражения определительных отношений // Дефектология. № 1. М.:, 1971. - 90 с.

18. Зикеев, А.Г. Практическая грамматика на уроках русского языка. В четырех частях. М., 2003.

19. Зикеев, А.Г. Работа над речью вне класса согласно новым программам в школе слабослышащих // Дефектология. № 5.М.:, 1974. - 98 с..

20. Зикеев, А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. - М.:, 1976. - С. 125 - 126.

21. Изучение слабослышащих детей в процессе обучения / под ред. Р. М. Боскис. М.:, 1972. - 267 с.

22. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений. М.:, 2000. - 217 с.

23. Зикеев, А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ. М.:, 2002. - 341 с.

24. Зикеев, А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся (I -- VI классы 2-го отделения). М.:, 1976. - 367 с.

25. Комаров, К.В. Дидактика школы слабослышащих // Сурдопедагогика / Под ред. М. И. Никитиной. М.:, 1989. - 234 с.

26. Комаров, К.В. Дидактический материал по развитию речи в 4 классе школ глухих. М.:, 1966. - С. 89-90.

27. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей. М.6, 1988. - 278 с.

28. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей. М.:, 2005. - 312 с.

29. Комаров, К.В. Методы и приемы обучения глухих и слабослышащих школьников русскому языку на уроках и во внеклассное время // Совершенствование процесса обучения и воспитания глухих и слабослышащих учащихся. Межвузовский сборник научных трудов. М.:, 1984.- 234 с.

30. Комаров, К.В. Особенности обучения слабослышащих детей. М.:, 1985. - 256 с.

31. Комаров, К.В. Основные категории лингвистики в вузовском курсе «Методика обучения русскому языку в школе слабослышащих» // Дефектология. № 3.М.:, 1994. - С. 13-17.

32. Комаров, К. В. Принцип построения программы курса «Специальная методика русского языка (в школе для слабослышащих)» // Дефектология. № 5.М.:, 1992. - С. 56-78..

33. Коровин, К.Г. Моя грамматика. Рабочая тетрадь по русскому языку. М., 2003. - 342 с.

34. Коровин, К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. М.:, 1976. - 123 с.

35. Коровин, К.Г. Усвоение основных грамматических понятий учащимися старших классов школы слабослышащих (2-е отделение). М.:, 1982. - 239 с.

36. Назарова, Л.П. Методика слуховой работы в школе слабослышащих. М.:, 1989. - С.89-91.

37. Никитина, М.И. Уроки чтения в школе для слабослышащих детей. М.:, 1978. - 543 с.

38. Никольская, И. Л., Тигранова Л. И. Гимнастика для ума. М.:, 1997. -С. 78-79.

39. Основы специального обучения слабослышащих детей / под ред. Р.М. Боскис. М.:, 1966. - 213 .

40. Особенности усвоения учебного материала слабослышащими учащимися / под ред. Р. М. Боскис, К.Г. Коровина. М.:, 1981. - 345 с.

41. Пенин, Г.Н. Сурдопедагогика на рубеже тысячелетий: традиции и инновации // Научно-практический журнал. СПб. № 4. 2004. -С. 34-39.

42. Повышение эффективности учебно-воспитательной работы в школе слабослышащих на начальном этапе обучения // Сборник научных трудов. М.:, 1982. - С. 67-69.

43. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида (1-е и 2-е отделения). М:, 2003. - 321 с.

44. Речицкая, Е.Г., Пархалина Е.В. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе. М.:, 2000. - 213 с.

45. Словарная работа в школе слабослышащих / под ред. К.Г. Коровина // Сборник научных трудов. М.:, 1979. -С. 56-67.

46. Тигранова, Л.И. Развитие логического мышления детей с недостатками слуха. М.:,1991. - С. 32-

47. Туджанова, К.И. Развитие диалогической речи слабослышащих учащихся 2-го отделения во внеклассное время. Совершенствование процесса обучения и воспитания глухих и слабослышащих учащихся // Межвузовский сборник научных трудов. М.:, 1984. - 267 с.

48. Шаповал, И.Л. Грамматика в школе для слабослышащих. Оренбург, 2000. - 231с.