

Диалог с Л.С. Выготским о проблемах современной сурдопедагогики*

Г.Л. Зайцева

Хотя эта статья Г.Л. Зайцевой была опубликована во втором номере журнала «Дефектология» за 1998 г., содержание ее остается актуальным и сейчас. В статье рассматривается история взглядов на развитие языка глухих и роль в этом развитии жестового языка, понимаемого как «родной язык» глухих, т. е. язык, усваиваемый без специального обучения. В содержании статьи самым подробным образом анализируются взгляды Л.С. Выготского на обучение глухих и роль в этом обучении жестового языка. Наряду с обсуждением этой проблемы рассматриваются самые современные проблемы обучения глухих в нашей стране и за рубежом.

Ключевые слова: глухие дети, чисто устный метод, мимический метод, язык жестов, полиглоссия, билингвизм глухих, суррогат языка, микросоциум глухих, ВФГ – Всемирная федерация глухих, словесно-жестовое двуязычие глухих, кохлеарная имплантация, духовный и культурный плюрализм.

Столетний юбилей Л.С. Выготского, широко отмеченный мировым сообществом психологов в 1996 г., стимулировал дальнейшее осмысление и развитие наследия выдающегося российского ученого, его культурно-исторической теории.

Представляется, что наш диалог с Л.С. Выготским, идеи которого на многие десятилетия опередили современную ему эпоху, окажется весьма плодотворным и для обсуждения актуальных проблем современной сурдопедагогики. Попытка такого диалога предпринята в настоящей статье.

Л.С. Выготский приступил к работе в дефектологии в середине 20-х гг. XX в. В то время большинство школ для глухих детей в Европе, Америке и послереволюционной России использовали систему «чистый устный метод». В то же время борьба между сторонниками «чистого устного метода» и их противниками, представителями «мимического метода», не утихала. Окунувшись в гущу полемики, Л.С. Выготский сразу выступил решительным противником классического «чистого устного метода». Этот метод, по мнению Л.С. Выготского, не годится, потому что обучение речи в этой системе «паразитически съедает все остальные стороны воспитания, становится самоцелью» [2, с. 215]. В таких условиях формирование устной речи, отнимая слишком много времени и превращаясь для глухого ребенка в каторжно тяжелый труд, дает чрезвычайно плачевные результаты [там же, с. 54]. Устная речь глухих «почти не служит их развитию и формированию, не явля-

ется орудием накопления социального опыта и участия в социальной жизни» [там же, с. 323]. А дети тайком общаются с помощью жестовой речи, и «преподаватели должны быть полицейскими и ловить учеников», прибегающих к жестовому языку [там же, с. 80]. Таким образом, уже в эти годы Л.С. Выготский признает, что жестовая речь является основным средством межличностного общения глухих и, следовательно, одним из средств накопления социального опыта. Однако в те 20-е годы, вслед за Н.М. Лаговским и другими видными сурдопедагогами того времени, Л.С. Выготский относится к жестовому языку весьма скептически. Полагая, что язык жестов составляет естественный язык глухих, он тем не менее считает его примитивным, бедным и ограниченным, языком, который никогда не доходит «до абстрактных понятий, отвлеченных представлений и обрекает глухого на полнейшее недоразвитие» [там же, с. 78]. В этом случае и «мимический метод», где жестовая речь является одним из основных средств педагогического процесса (наряду со словесной речью), расценивается Л.С. Выготским как неприемлемый. И так, ни «чистый устный метод», ни «мимический метод». Каким же образом может быть решена эта «поистине трагическая проблема сурдопедагогики»? [там же, с. 79].

Л.С. Выготскому было отведено судьбой менее 10 лет на поиски ответа на этот вопрос. Теоретические исследования, анализ практики отечественных и зарубежных школ, а также экспериментальные ма-

* Статья была опубликована в журнале «Дефектология» (1998 № 2).

териалы, полученные им и его сотрудниками при обследовании глухих детей в психологической лаборатории (при Медико-педагогической станции Наркомпроса, с 1929 г. — Экспериментальный дефектологический институт), привели ученого к разработке принципиально нового методологического подхода к проблеме. Концепция Л.С. Выготского, основанная на его культурно-исторической теории, исходит из следующих главных (и взаимосвязанных) постулатов:

- выделение преимущественного значения социальной сущности в феномене глухоты человека при учете биологических факторов;
- признание важной роли речи и общения в развитии ребенка, его высших психических функций и включение жестовой речи, наряду со словесной, в систему речевой деятельности глухих детей;
- утверждение, что полиглоссия, т. е. словесно-жестовое двуязычие, — «неизбежный и наиболее плодотворный путь речевого развития и воспитания» глухого ребенка [2, с. 217];
- заключение о необходимости «множественности путей речевого развития» глухих детей, дифференцированного подхода к их воспитанию, в том числе изучение вопросов «коллективного сотрудничества» со слышащими детьми [там же, с. 218] и т. д.

К сожалению, в силу известных причин, идеи Л.С. Выготского во всей их совокупности на протяжении последующих лет оказались не востребованными сурдопедагогикой. Апелляция специалистов «к Выготскому», столь распространенная в последние десятилетия, настолько селективна, что не только не отражает концепцию автора, но зачастую противоречит ее основным положениям.

Надо сказать, что в конце 30-х гг. XX в. подход к решению проблемы, предложенный Л.С. Выготским (отметим, что сам ученый настойчиво подчеркивал его **методологическую** новизну), начали разрабатывать его ученики и последователи. Концепция Л.С. Выготского, результаты исследования Р.М. Боскис, Н.Г. Морозовой [1] и других легли в основу решений совещания 1938 г., положившего конец фактическому господству «чистого устного метода» в школах страны. На этом совещании устная и письменная формы словесной речи были признаны основными, а жестовая речь, как и дактильная, — вспомогательными средствами педагогического процесса. Однако очень скоро дальнейшие поиски в этом направлении были прерваны. К этому времени на само имя Л.С. Выготского было наложено табу, его произведения не переиздавались, и многие важные идеи ученого были неизвестны новому поколению исследователей. Опубликование в 1950 г. печально знаменитой работы И.В. Сталина «Марксизм и вопросы языкознания» еще более усугубило положение. «Корифей» лингвистики и психологии утверждал, что глухие — аномальные и безъязычные люди, а их ручной язык — «даже не суррогат языка» [16, с. 40]. Вполне понятно, что немедленно произошла ревизия решений Совещания 1938 г. (официально до сих пор никем не отмененных), жестовая речь нача-

ла изгоняться из школ (ведь это «даже не суррогат языка»!). Многие годы педагогические исследования проблемы, основанной на добротном экспериментальном материале, просто не проводились. К сожалению, следует признать, что отголоски публикации «Марксизм и вопросы языкознания» слышны в нашей сурдопедагогике и до сегодня.

Между тем развитие современного общества, научной мысли следует по пути, предсказанному Л.С. Выготским. Прежде всего существенно изменился менталитет цивилизованного общества, которое рассматривает себя как совокупность различных микросоциумов (культурных, религиозных, языковых и т. д.) и признает за каждым из их членов право на свой собственный стиль жизни. Как и предсказывал Л.С. Выготский, само понятие «дефективность» — понятие социальное, «знак разницы» между поведением глухого, слепого и поведением других — постепенно уходит из общественного сознания [2, с. 72]. Как известно, согласно культурно-исторической теории Выготского, именно от уровня развития общества зависит содержание развития ребенка, ибо «высшие психологические функции ребенка, высшие свойства, специфические для человека, возникают первоначально как формы сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка» [4, с. 95]. Изменения, произошедшие в самой социальной среде, которая, по Выготскому, выступает в качестве источника развития высших психических функций, обусловили формирование новых взаимоотношений между «слышащим большинством» и «глухим меньшинством». Отношение к микросоциумам глухих как культурным и языковым меньшинствам повлекло за собой признание многими государствами статуса жестовых языков и права глухих получать образование на жестовом языке. В таких странах, как Норвегия, Франция, Швеция, и других это право закреплено законодательно. Принятие национальными парламентами, Европарламентом, ЮНЕСКО соответствующих актов явилось результатом непосредственного действия двух основных (и взаимосвязанных) факторов: борьбы национальных ассоциаций и Всемирной федерации глухих за гражданские права глухих и данных современных лингвистических, психолингвистических и других исследований жестового языка. Широкое движение сообществ глухих против дискриминации возникло и развивается в процессе изменения самосознания неслышащих и идентификации себя многими из них как членов микросоциумов глухих. Это нашло отражение, в частности, в победе американской «революции» студентов и сотрудников Галлодетского университета, добившихся в 1988 г. назначения глухого президента (ректора), владевшего жестовым языком [19], в официальных документах ВФГ, например резолюциях о статусе жестового языка и о политике ВФГ в области образования [23] и т. д. В своей борьбе за признание жестового языка, за право получать образование на жестовом языке ассоциации глухих опираются на новейшие дости-

жения исследований жестового языка, основные идеи которых были предвосхищены в поздних работах Л.С. Выготского. К началу 30-х гг. XX в. его отношение к жестовой речи принципиально меняется. Он приходит к выводу, что

— жестовый язык глухих — сложная и своеобразная лингвистическая система, язык «очень богато развитый» [4, с. 91], на котором вполне можно выражать различные абстрактные понятия, в том числе ряд положений, мыслей и сведений общественно-политического характера [4, с. 216] и т. д.;

— жестовая речь «есть подлинная речь во всем богатстве ее функционального значения» [там же, с. 215], т. е. не только средство межличностного общения глухих, но и внутреннего мышления самого ребенка» [там же, с. 95]. Однако, с точки зрения Л.С. Выготского, жестовый язык, в отличие от словесного, не является «идеальной формой». «Идеальную форму можно определить как культуру, которую субъект застает при своем рождении и которая усваивается и субъективируется в процессе индивидуального развития» [9, с. 9]. Выготский полагает, что глухие дети «вместе, в сотрудничестве, в обществе» создают жестовый язык [4, с. 91]. Этот язык не существует в среде, поэтому в отсутствие идеальной формы развитие глухих детей «обычно носит чрезвычайно ограниченный, сжатый и обедненный характер» [там же, с. 91]. Необходимо взаимодействие начальной формы (жестовой речи) с идеальной формой (словесной речью), результат которого — словесно-жестовое двуязычие (полиглоссия, по Выготскому);

— словесно-жестовое двуязычие глухих — объективно существующая реальность, и «педагогика не может закрыть глаза на то, что, изгоняя мимику из пределов дозволенного речевого общения глухонемых детей, она тем самым вычеркивает из своего круга огромную часть коллективной жизни и деятельности глухого ребенка» [2, с. 217–218], тормозит его общее и интеллектуальное развитие. Ибо того, «что мы отнимаем у глухонемого ребенка в общении, ему не хватает в мышлении» [там же, с. 215];

— необходимо переоценить традиционное отношение к жестовой речи, «использовать все возможности речевой деятельности глухонемого ребенка, не относясь свысока, пренебрежительно к мимике и не третируя ее как врага», поставить теоретически и практически вопрос о «сотрудничестве и структурном комплексировании на различных ступенях обучения» словесной и жестовой речи [там же, с. 218].

Как видим, Л.С. Выготский предложил нам свою трактовку всей проблемы жестового языка, определив сущность его лингвистической структуры, оценив роль жестовой речи в коммуникативной и познавательной деятельности глухих и ее место в системе средств педагогического процесса. Немаловажно заметить, что в 30-е гг. конкретных фактов о жестовом языке было крайне мало, а надежные экспериментальные материалы практически отсутствовали.

Что может ответить Л.С. Выготскому современная наука? Данные проведенных в последние десятилетия во многих странах мира многочисленных исследований национальных жестовых языков подтверждают правоту Л.С. Выготского. Доказано, что каждый национальный жестовый язык — самобытная система, отличающаяся своеобразной лексикой, весьма сложной грамматикой, и что, как полноценная система знакового опосредования, он играет важную роль в когнитивной деятельности, формировании личности и т. д. Мы подробно обсуждали эти вопросы в другой работе [8], поэтому сошлемся здесь лишь на библиографию по основным аспектам проблемы [21], содержащую 6400 работ, опубликованных до 1993 г.

Сведения о жестовом языке, которыми располагает наука сегодня, позволяют нам и возразить Л.С. Выготскому. Очевидно, что и в его время жестовые языки отнюдь не создавались в общении учеников отдельно взятой школы. Национальные жестовые языки уже существовали как «идеальная форма», передаваясь из поколения в поколение. (Заметим, что процесс овладения глухим ребенком национальным жестовым языком достаточно подробно изучен [26]) Это полностью относится и к русскому жестовому языку, который в России начала XX в. не только служил средством каждодневного неформального общения глухих, но и использовался в ситуациях официального общения, в публичных выступлениях и т. д. [4, с. 27]. Однако в последние годы роль жестового языка как «идеальной формы» неизмеримо возросла. Рост самосознания глухих, новый статус национальных жестовых языков обусловили значительное расширение сферы их функционирования. Если раньше жестовая речь использовалась глухими собеседниками преимущественно в неофициальной обстановке, то в наши дни жестовые языки (именно жестовые языки, а не калькирующая жестовая речь) стали рабочими языками всех научных и других конференций, в которых принимают участие глухие. На национальном жестовом языке выступают глухие депутаты парламента, ведутся телевизионные передачи для глухих и т. д. Это существенно обогатило лексику жестовых языков: жесты, выражающие различные общественно-политические, научные и другие понятия, составляют неотъемлемую часть их лексического состава. Оказалось возможным и целесообразным проведение международных научных конференций глухих исследователей, где в качестве рабочих языков используются только жестовые (Париж, 1995; Бристоль, 1997, и др.). Конечно, это новая реальность, которой не было во времена Л.С. Выготского. Однако существование жестового языка, как и словесных языков, в качестве «идеальной формы» еще более укрепляет позицию ученого, является мощным аргументом за применение жестового языка в обучении и воспитании глухих детей. Странников «тотальной коммуникации» и «билингвистического обучения» — двух современных систем обучения глухих детей, — безусловно, можно считать единомышленниками Л.С. Выготского.

«Билингвистическое обучение» — молодое направление, его становление в странах Западной Ев-

ропы (Дания, Франция, Швеция и другие) и Америки относится к 80-м гг. XX в. Основой методологической платформы «билингвистического обучения» является совокупность социально-политических и философских идей, отражающих изменение менталитета цивилизованного общества, новое отношение к микросоциумам глухих, к жестовому языку (мы уже обсуждали эти вопросы). Современная научная парадигма обеспечивает обоснованность коренной перестройки всего образовательного процесса, включение национального жестового языка, наряду со словесным (важная роль которого, естественно, никем не отрицается), в систему главных средств педагогического воздействия. Представители билингвистического обучения придерживаются различных взглядов на соотношение обоих языков в педагогическом процессе. Одни из них полагают, что *исходным языком должен быть жестовый* и начинать общение с глухим ребенком на жестовой речи нужно как можно раньше, желательно до года. А словесный язык становится предметом и средством обучения лишь после того, как ребенок приобретет достаточную лингвистическую компетенцию в жестовом языке [24]. Другие специалисты считают, что *словесный и жестовый языки должны вводиться одновременно*. Ответ на вопрос о «сотрудничестве и структурном комплексировании на различных ступенях обучения» (в формулировке Л.С. Выготского) словесной и жестовой речи, как и на многие другие вопросы, может быть получен только в ходе дальнейших исследований. Поисками в этом направлении заняты в настоящее время педагоги многих стран, в том числе и коллектив Московской билингвистической гимназии для глухих детей, открытой в 1992 г.

Прежде всего хотелось бы подчеркнуть, что неправильно рассматривать создание отечественной концепции билингвистического обучения и открытие гимназии как некий механический перенос «модных» западных доктрин и образовательных моделей в Россию. Появление альтернативной педагогической системы явилось естественным этапом развития отечественной сурдопедагогике в новых общественно-политических условиях. Дело в том, что главные идеи, которые легли в основу теоретической платформы советской сурдопедагогике и, соответственно в разработку содержания и методов учебно-воспитательного процесса, были сформулированы в 50–70-е гг. XX в. Это прежде всего новый подход к педагогической классификации детей с недостатками слуха (Р.М. Боскис), обоснование и разработка систем обучения русскому языку, учитывающих своеобразие развития глухих (С.А. Зыков и др.) и слабослышащих (Р.М. Боскис, К.Г. Коровин, А.Г. Зикеев и др.) учащихся, создание оригинальной системы формирования устной речи (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина и др.), системы работы по использованию и развитию остаточного слуха глухих (Е.П. Кузьмичева и др.). Развитие главных концептов каждого из этих направлений, выпуск учебно-методической литературы, подготовка и переподготовка педагогов способствовали внед-

рению результатов проведенных исследований в практику школ. Все это обеспечило серьезные достижения отечественной сурдопедагогике, заслуженное признание, в том числе и международное, ее успехов. Однако к середине 80-х гг. ресурс идей, определяющих динамику развития государственной системы обучения и воспитания детей с недостатками слуха, по-видимому, оказался в основном исчерпанным. В то же время выявился главный недостаток этой системы — ее унитарность. Создатели советской сурдопедагогике исходили из постулата (во многом отражающего уровень отечественной науки того времени), монополизирующего роль словесной речи, преимущественно устной, в обучении и воспитании глухого ребенка. В связи с этим провозглашенная цель — всестороннее развитие детей с недостатками слуха — зачастую оставалась только декларацией, поскольку основное внимание в школах уделялось не личности ребенка, а формированию его словесной речи. Но и уровень владения русским языком (как устной, так и письменной речью) у большинства выпускников специальных школ остается довольно низким [6, 10 и др.]. Многие из них, обладая высокими интеллектуальными способностями, но испытывая огромные трудности в овладении словесной речью, особенно устной, оказываются в очень неблагоприятных условиях. Они крайне лимитированы в получении информации, не в состоянии реализовать свои творческие возможности и личные потребности в той обстановке, когда основным средством учебно-воспитательного процесса является устная речь. Такие учащиеся не могут в полной мере воспользоваться своим правом на получение полноценного, равного с нормально слышащими сверстниками, образования. Значит, основные доводы Л.С. Выготского, выдвигнувшего свою концепцию в сурдопедагогической ситуации начала 30-х гг., остаются в силе: «предъявляемые к речевому воспитанию глухонемого ребенка требования при настоящем положении невыполнимы», поэтому проблема «не может считаться решенной в главной части, касающейся связи речевого и общего воспитания глухого ребенка» [2, с. 329].

Конечно, некоторые глухие дети могут успешно обучаться по традиционной системе, которую следует постоянно совершенствовать (по крайней мере на современном этапе), вводить новые педагогические технологии и т. д. В то же время необходимы поиски и в других направлениях. Одно из них — развитие идеи Л.С. Выготского о важной роли жестовой речи в образовании глухих. Результаты исследований показали, что глухие учащиеся, свободно владея русским жестовым языком, существенно лучше понимают, перерабатывают, запоминают информацию, сообщаемую им средствами русского жестового языка [6, 7, 15 и др.]. Кроме того, выяснилось, что в подавляющем большинстве школ-интернатов педагоги отнюдь не руководствуются установкой на то, что в организованной работе с детьми нужно применять словесную речь. Жестовая речь широко используется не только при проведении внеклассных мероприятий, но и на уроках [6, с. 93]. Таким образом, материалы

проведенных исследований, реальная ситуация в нашей сурдопедагогике (а совсем не бездумное подражание Западу, хотя мы тщательно изучаем публикации, опыт зарубежных коллег), отечественные традиции и прежде всего теория Л.С. Выготского побуждали нас взяться за разработку российской концепции билингвистического обучения.

Начавшаяся в стране демократизация и гуманизация образования, государственная и общественная поддержка инновационных педагогических проектов позволили открыть Московскую билингвистическую гимназию для глухих. Была поставлена задача создать максимально благоприятную педагогическую среду для выявления и развития творческих способностей и возможностей глухих учащихся, для формирования глухого ребенка как свободной личности, как человека, не испытывающего чувства неполноценности в связи с нарушенным слухом и несовершенной устной речью. Такой средой, согласно разрабатываемой концепции, является среда словесно-жестового двуязычия.

Педагогическая среда словесно-жестового двуязычия предполагает функционирование русского устного языка и русского жестового языка в качестве равно престижных и равно уважаемых средств общения между слышащими и глухими членами коллектива: детьми, педагогами, родителями. Представляется, что такой подход обеспечивает условия для переориентации школы на ребенка как главного субъекта образовательного процесса, поскольку позволяет более полно учитывать его личные потребности и особенности, в том числе роль жестового языка в жизни глухих.

Использование жестового языка в педагогическом процессе связано с решением ряда задач. Одна из них — существенное повышение уровня владения жестовым языком слышащими педагогами. В этих целях была разработана и осуществляется специальная программа обучения русскому жестовому языку учителей (а также родителей и других членов семей). Заметим, что в этой работе с удовольствием принимают участие и дети, исполняя обязанности консультантов и репетиторов. Вторая задача — нахождение рационального соотношения русского устного и русского жестового языков, определение места устной речи в педагогическом процессе. Эта проблема стала предметом исследования, которое проводят все сурдопедагоги гимназии — и слышащие, и глухие [5, 13 и др.]. Наши глухие коллеги, свободно владеющие и русским, и жестовым языками, работают преподавателями литературы, математики, биологии, жестового языка и других предметов. Они, по сути, являются «социальными моделями» для учащихся. Тесное и дружеское сотрудничество глухих и слышащих учителей, включение жестового языка в учебно-воспитательный процесс способствуют преодолению коммуникативных барьеров, установлению искренних, доверительных отношений между взрослыми и детьми. Появляется реальная возможность усиления «момента индивидуализации», возможность добиваться единства «мышления и аффекта» (по Выготскому), уделять преимущест-

венное внимание социально-эмоциональному развитию учащихся, так как их «эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитателей в такой же мере, как ум и воля» [3, с. 106]

Диалог учителя и ученика на уроке с использованием жестовой речи облегчает «эмоционально окрашенное преподавание», позволяет значительно увеличить объем учебной информации, расширяет круг изучаемых дисциплин (введены английский язык, мифы народов мира, логика, этика и др.) и сократить сроки получения основного образования (оно обеспечивается за 10 лет). Конечно, в процессе реализации билингвистического подхода возникает множество вопросов, поиск ответов на некоторые из них, достаточно сложные, — дело будущего. Рано пока подводить итоги. В то же время предварительные результаты билингвистического обучения, как нам кажется, весьма обнадеживающие. Со всей очевидностью об этом свидетельствуют материалы исследований, проведенных в тех странах, где уже есть первые выпуски учащихся билингвистических школ. Так, глухие выпускники шведской школы [20] демонстрировали более высокий уровень усвоения школьной программы по сравнению учащимися-«оралистами». Улучшились знания по шведскому языку (самостоятельная письменная речь, понимание текста), математике, выяснилось также, что у этих подростков более широкий общий кругозор, лучшая социальная адаптация. Высокая результативность билингвистического обучения зафиксирована в Дании [22], где сопоставлялись результаты выпускных экзаменов глухих и слышащих выпускников по датскому языку, математике, физике, английскому и другим предметам.

Накопленный в разных странах мира, том числе и в России, опыт, данные, которыми сегодня располагает наука, дают основание утверждать, что билингвистическое обучение эффективно для многих глухих учащихся. Таким образом, подтверждается положение Л.С. Выготского, утверждавшего, что «максимальное использование всех видов речи, доступных для глухонемого ребенка, — необходимое условие коренного улучшения воспитания глухонемых детей» [2, с. 218].

Современные теоретические исследования и практика обучения подтверждают и другой тезис Л.С. Выготского — о множественности путей речевого развития детей с недостатками слуха, необходимости «сложного дифференцированного подхода» к их обучению и воспитанию [там же, с. 330]. Новейшие достижения науки и техники открывают широчайшие перспективы для таких направлений сурдопедагогике, о которых Л.С. Выготский мог только мечтать. Это прежде всего интенсивные поиски, связанные с ранней диагностикой, ранним слухопротезированием, ранним началом систематического обучения при использовании высококачественной звукоусиливающей аппаратуры. Многолетние исследования в этой области ведутся и за рубежом (например, П. Губериной и сотр., Центр СУВАГ, 1994) и в нашей стране. Успехи глухих детей, о кото-

рых сообщают исследователи [11, 12, 17], весьма впечатляющи.

Серьезные достижения получены и в работе с глухими, протезированными многоканальными кохлеарными имплантатами [25 и др.]. Открытие возможностей кохлеарной имплантации (прямое воздействие, изменяющее роль «биологического фактора» глухоты) и разработка пре- и постоперационной системы работы с глухими пациентами, раннее обучение с использованием совершенных слуховых аппаратов позволяют все большему числу детей с недостатками слуха идти по пути интегрированного обучения. И если в 1924 г. Л.С. Выготский вынужден был констатировать, что совместное обучение глухих и слышащих детей «сейчас, к сожалению, еще не может стать вопросом ближайшей очереди» [2, с. 81], то в наши дни это стало реальностью, в том числе и в России.

Мы не будем в этой статье обсуждать многие серьезные проблемы (социальные, этические и другие), связанные с кохлеарной имплантацией и интегрированным обучением глухих, в частности резко отрицательное отношение к этим явлениям Всемирной федерации глухих. Можно с уверенностью утверждать, что наряду с глухими, которые идентифицируют себя как членов микросоциумов глухих и выбирают билингвистическое обучение, всегда были, есть и будут другие глухие дети (точнее, их семьи), которые видят свой путь в прямом включении в «мир слышащих», в интегрированном обучении. Поэтому сегодня одной из актуальных задач следует считать

изучение вопроса, поставленного еще Л.С. Выготским, — *изучение возможностей коллективного сотрудничества глухих и слышащих детей.*

В завершение нашего диалога с Л.С. Выготским о проблемах современной сурдопедагогики позволим себе высказать следующее умозаключение. Сегодня отечественная педагогика находится в поисках новой образовательной парадигмы. Путь к ее созданию не столько изобретение нового, сколько переосмысление старого. Духовный и культурный плюрализм, который бурно преобразует наше настоящее и, хотелось бы надеяться, еще в большей степени наше будущее, обуславливает возможность и необходимость разработки концепции образования детей с недостатками слуха, предусматривающей «множественность подходов», развитие, сотрудничество и взаимообогащение всех существующих (и тех, которым еще только предстоит родиться) направлений. Им должны быть обеспечены равная государственная поддержка и общественное признание. Только в этом случае родители, обладая всей полнотой информации, получают гарантированное право выбора, а дети, вырастая, смогут выбирать свой «стиль жизни», способ включения в общество. И само общество, его менталитет, отношение к людям с особенностями в развитии должны стать иными. Поэтому одной из главных идей новой концепции следует считать «перевоспитание общества», что еще в 1924 г. Л.С. Выготский рассматривал как «огромной важности общественно-педагогическую задачу» [2, с. 78].

Литература

1. Боскис Р.М., Морозова Н.Г. О развитии мимической речи глухонемого ребенка и ее роли в процессе обучения и воспитания глухонемых // Вопросы учебно-воспитательной работы в школе для глухонемых. 1939. № 7(10).
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
4. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск, 1996.
5. Горошков А.В. Соотношение речевых средств на уроках географии // Международная конференция по билингвистическому обучению глухих детей. М., 1996.
6. Зайцева Г.Л. Дактилология. Жестовая речь. М., 1992.
7. Зайцева Г.Л. Словесно-жестовое двуязычие глухих // Дефектология. 1992. № 4.
8. Зайцева Г.Л. Зачем учить глухих детей жестовой речи? // Дефектология. 1995. № 2.
9. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 5.
10. Колтуненко И.В. Пути совершенствования связной речи глухих старшекласников // Дефектология. 1994. № 2.
11. Леонгард Э.Н., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А. Я не хочу молчать: Из опыта работы. М., 1990.
12. Леонгард Э.Н. Речевое общение глухих детей — основа нормализации их жизни // Универсальное и национальное в дошкольном детстве. М., 1994.
13. Лимина И.А. Использование речевых средств при обучении литературе // Международная конференция

- по билингвистическому обучению глухих детей. М., 1996.
14. Многоголосие тишины: из истории глухих России. М., 1996.
15. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978.
16. Сталин И.В. Марксизм и вопросы языкознания. М., 1950.
17. Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит. М., 1995.
18. Центр СУВАГ. Реабилитация слушания и речи. Загреб, 1994.
19. Gallaudet in the News: Special protest issue. Washington, 1988.
20. Heiling K. The Development of Deaf Children. Hamburg, 1995.
21. International Bibliography of Sign Language. Hamburg, 1993.
22. Lewis W. (ed.). Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark. Copenhagen, 1995.
23. Report on the Status of Sign Language. Helsinki, 1993.
24. Svartholm K. Sign Language Learning in the Deaf // Bilingualism in Deaf Education. Hamburg, 1994.
25. Tovarkiadze G.A., Mironova E.V., Borovleva R.A., Belyatseva L.A., Frolenkov C.I. Therapeutic concepts for training cochlear implant patients who have good preoperative language skills // Cochlear Implant Rehabilitation in Children and Adults. L., 1996.
26. Volterra V., Erting C. (eds). From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children. Berlin, 1990.

Dialogue with L.S. Vygotsky on the problems of modern surdopedagogy

G.L. Zaitseva

Although this article has already been published in the 'Defectology' journal (2, 1998), its subject remains topical. The author reviews the history of views on deaf language development and the role of sign language in this process. The latter is regarded as a 'native language' of deaf people, meaning that it is acquired without any special kind of teaching. The article gives a detailed analysis of L.S. Vygotsky's views on the problem of teaching deaf children and on the role of sign language in the teaching process. Along with these topics, the modern problems of teaching deaf people in Russia and abroad are discussed as well.

Keywords: deaf children, oral method, mimic method, sign language, polyglossia, bilingualism of deaf people, language substitute, microsociety of the deaf, World Federation of the Deaf, verbal and sign bilingualism of deaf people, cochlear implantation, spiritual and cultural pluralism.

References

1. *Boskis P.M., Morozova N.G.* O razvitiimimicheskoi rechi gluhonemogo rebenka i ee roli v processe obucheniya i vospitaniya gluhonemykh // *Voprosy uchebno-vospitatel'noi raboty v shkole dlya gluhonemykh.* 1939. № 7(10).
2. *Vygotskii L.S.* Osnovy defektologii // *Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. M., 1983.*
3. *Vygotskii L.S.* Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1996.
4. *Vygotskii L.S.* Lekcii po pedologii. Izhevsk, 1996.
5. *Goroshkov A.V.* Sootnoshenie rechevykh sredstv na urokah geografii // *Mezhdunarodnaya konferenciya po bilingvisticheskomu obucheniyu gluhih detei.* M., 1996.
6. *Zaiceva G.L.* Daktilologiya. Zhestovaya rech'. M., 1992.
7. *Zaiceva G.L.* Slovesno-zhestovoe dvuyazychie gluhih // *Defektologiya.* 1992(6). № 4.
8. *Zaiceva G.L.* Zachem uchit' gluhih detei zhestovoi rechi? // *Defektologiya.* 1995. № 2.
9. *Zinchenko V.P.* Ot klassicheskoi k organicheskoi psihologii // *Voprosy psihologii.* 1996. № 5.
10. *Koltunen I.V.* Puti sovershenstvovaniya svyaznoi rechi gluhih starsheklassnikov // *Defektologiya.* 1994. № 2.
11. *Leongard E.N., Samsonova E.G., Ivanova E.A.* Ya ne hochu molchat': Iz opyta raboty. M., 1990.
12. *Leongard E.N.* Rechevoe obshenie gluhih detei — osnova normalizatsii ih zhizni // *Universal'noe i nacional'noe v doshkol'nom detstve.* M., 1994.
13. *Limina I.A.* Ispol'zovanie rechevykh sredstv pri obuchenii literature // *Mezhdunarodnaya konferenciya po bilingvisticheskomu obucheniyu gluhih detei.* M., 1996.
14. *Mnogogolosie tishiny: iz istorii gluhih Rossii.* M., 1996.
15. *Rozanova T.V.* Razvitie pamyati i myshleniya gluhih detei. M., 1978.
16. *Stalin I.V.* Marksizm i voprosy yazykoznaniya. M., 1950.
17. *Shmatko N.D., Pelymskaya T.V.* Esli malysh ne slyshit. M., 1995.
18. *Centr SUVAG.* Reabilitaciya slushaniya i rechi. Zagreb, 1994.
19. *Gallaudet in the News: Special protest issue.* Waghington, 1988.
20. *Heiling K.* The Development of Deaf Children. Hamburg: Signum, 1995.
21. *International Bibliography of Sign Language.* Hamburg, 1993.
22. *Lewis W. (ed.)* Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark. Copenhagen, 1995.
23. *Report on the Status of Sign Language.* Helsinki, 1993.
24. *Svartholm K.* Sign Language Learning in the Deaf // *Bilingualism in Deaf Education.* Hamburg, 1994.
25. *Tovartkiadze G.A., Mironova E.V., Borovleva R.A., Belyatseva L.A., Frolenkov C.I.* Therapeutic concepts for training cochlear implant patients who have good preoperative language skills // *Cochlear Implant Rehabilitation in Children and Adults;* L., 1996.
26. *Volterra V., Erting S. (eds.)* From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children. Berlin, 1990.