

Rusakovich, I. K. Developing subject competence in deaf students by means of sign language / I. K. Rusakovich // W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością. – Warszawa : Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2015. – С. 234 – 246.

Русакович, И.К. Развитие субъектной компетентности глухих школьников средствами жестового языка / И.К. Русакович // В поиске индивидуальных дорог для поддержки всестороннего развития людей с ограниченными возможностями. сб. научн. тр. Академии Специальной педагогики имени Марии Грегоржевской. – Варшава: Издательство Академии Специальной педагогики, 2015. – С. 234 – 246.

## РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА

Современный этап развития системы специального образования характеризуется изменением образовательных приоритетов: гуманизацией процесса обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития; сменой реабилитационных и образовательных парадигм (переходу в целом от биолого-медицинской парадигмы к социокультурной); акцентом на компетентностный подход (С.Е. Гайдукевич 2008, Т.А. Григорьева 1998, Г.Л. Зайцева 1999, Т.Л. Лещинская 2009, Н.Н. Малофеев 1996 и др.).

Все эти тенденции взаимосвязаны и взаимообусловлены. Считается, что образование на данном этапе развития переживает глобальный кризис: не создает достаточных условий для развития сущностных сил человека, актуализации возможностей, заключенных в его генетической природе, функционирует как закрытая система, выпускники которой испытывают трудности. Вопрос о недостаточной эффективности подготовки выпускников специальных образовательных учреждений к дальнейшей самостоятельной жизни и профессиональной деятельности стоит особенно остро. Система специального образования на современном этапе требует модернизации, путей смещения смыслового аспекта обучения и воспитания учащихся с нарушениями психофизического развития в сторону личностного, социально-эмоционального аспекта, развития их самосознания и саморегуляции. Необходимость компенсации недостаточного социального развития учащихся в сложившейся системе специального образования побуждает переосмысливать имеющийся

опыт, развивать новые педагогические идеи на основе оптимизации аксиологических принципов современной педагогики и психологии.

Приоритеты и основания для перестройки системы коррекционно-педагогической деятельности в специальных и интегрированных образовательных учреждениях диктует доминирующая в современном мире социокультурная модель реабилитации лиц с различными формами отклонений в развитии. Она призвана обеспечить ребенку с ограничениями жизнедеятельности условия оптимального социального взаимодействия со средой и самореализации в ней. Основные идеи социокультурной модели связаны с признанием ребенка-гандикапа целостной личностью, способной функционировать в обществе, и пониманием, что основная «миссия» дефектолога – обеспечить возможность эффективного социального функционирования и социальной самореализации через работу с самим ребенком и с окружающей средой, объединяя и направляя образовательные усилия на их встречную интеграцию (С.Е. Гайдукевич, 2008, с. 71).

В сурдопедагогике идеи двух реабилитационных парадигм – биолого-медицинской и социокультурной – тесно переплетаются с многолетней дискуссией об использовании жестового языка как средства обучения глухих детей. Исторически они вытекают из двух ведущих направлений в образовании неслышащих: «чисто устный метод» (С. Гейнике, Германия) и «мимический» метод (Ш. де Лэпе, Франция).

Анализируя современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха, профессор Г.Л. Зайцева (1999, с. 53) отметила, что сторонники социокультурной концепции глухоты рассматривают отсутствие слуха как особое состояние, объединяющее людей в культурно-лингвистическое меньшинство, что «гарантирует равенство глухих людей с представителями большинства, а также с членами других меньшинств..., обеспечит включение микросоциума глухих в макросоциум, в общество».

Сторонники биолого-медицинской парадигмы связывают задачи реабилитации глухих детей с лечением и восстановлением нарушенной слуховой функции, следовательно, с поиском путей коррекции слуха, формирования произношения, развития устной речи и максимального соответствия в итоге детей со слуховыми ограничениями «стандартам слышащих». «Стать слышащим», по мнению сторонников биолого-медицинской концепции глухоты, поможет система слухопротезирования, специальная организация речевой коррекционно-

образовательной среды, в которой должна отсутствовать жестовая речь (как «атрибут» глухих, мешающий их словесному развитию). В контексте этих положений долгое время на постсоветском пространстве, в том числе в Республике Беларусь, в обучении и воспитании глухих детей принцип коррекционной направленности реализовывался в системе коррекционных занятий: «формирование произношения и развитие слухового восприятия», «предметно-практическое обучение», «развитие речи вне класса». Учебно-воспитательный процесс организовывался на словесной основе, без использования жестовой речи.

Современные представители социокультурной образовательной парадигмы являются последователями «мимического метода», признают право глухого человека быть представителем микросоциума глухих, развиваться, получать образование и включаться в макросоциум, опираясь на различные средства коммуникации (в том числе и жестовый язык как основной, «родной» и доступный при депривации слуха канал информации и общения). При этом вопросы медицинской реабилитации, развития слухового восприятия и словесной речи не исключаются, они рассматриваются через призму возможностей детей с нарушением слуха, наделенных своим, уникальным мировосприятием. То, что в биолого-медицинской концепции называется «последствием глухоты», как болезни, в социокультурной парадигме используется как преимущество, расширяющее границы познания, когнитивного, эмоционального и личностного развития.

Государственная образовательная политика в Республике Беларусь в отношении лиц с нарушенным слухом, с одной стороны, соответствует традиционным представлениям о содержании коррекционно-образовательного процесса, с другой стороны, ориентирует на разработки инноваций, отвечающих запросам времени и общества. Обновление коррекционно-педагогического процесса специального образования в Республике Беларусь происходит по пути реализации положений социальной модели реабилитации. В этой связи по-новому представляются возможности использования жестового языка как средства развития глухих учащихся в специальной школе для детей с нарушением слуха.

Данные последних исследований показывают: с одной стороны, увеличиваются прогнозы благоприятной абилитации детей с нарушением слуха, их социализации и интеграции благодаря техническому прогрессу, новейшим способам слухопротезирования, коррекции слуха и речи, способствующим максимальному приближению глухих и слабослышащих детей к нормально

слышащим по слуховым и речевым возможностям. С другой стороны, среди детей с нарушением слуха были и остаются те, для которых слухоречевая реабилитация не приносит ожидаемых результатов, и, следовательно, для них жестовый язык на всю жизнь остается единственно доступным каналом общения, познания и развития.

В зарубежной и отечественной специальной литературе глухих детей определяют в группу «обладающих визуальным мышлением» (Г.Л. Зайцева, Б. М. Паттен, А. Кибрик 2008 и др.), которые в большинстве своем не могут реализовать свои творческие возможности в той обстановке, когда основным средством обучения является устная речь. Американский доктор психологии Бернанд М. Паттен (2008, с. 194) выразил мнение о том, что современная система образования неслышащих «...с ее только словесной ориентацией может сыграть роль фактора, тормозящего реализацию полного потенциала гения, обладающего визуальным мышлением» [5]. В этой связи в США сурдопедагоги рекомендуют родителям использовать жестовый язык в общении со своими неслышащими детьми с целью формирования у них новых навыков мышления.

Глухие дети естественным и доступным для них способом – через жестовую речь – познают окружающий мир, накапливают запас представлений, осознают связи и взаимоотношения между предметами и весь этот "личный багаж" затем с успехом могут использовать в специальном обучении, усваивая словесную речь. Сформированные жестовые понятия обогащают словесные, становятся базой для их прочного запоминания и использования. Этот тезис подтверждают также многочисленные примеры успешности обучения неслышащих детей неслышащих родителей. Отечественный ученый В. Петшак (1991) экспериментально доказал, что воспитание детей с недостатками слуха на жестовой основе в семье глухих обеспечивает богатство эмоционального опыта школьников, близкое к формируемому в норме, тогда как глухие в семье слышащих оказываются и эмоционально недостаточно развитыми [7]. Было доказано, что бедность эмоциональных проявлений у неслышащих дошкольников обусловлена недостатками воспитания, неумением взрослых слышащих людей вызывать малышей на речевой контакт. Немецкий профессор З. Прильвиц (2008, с. 198) подробно проанализировал опыт взаимодействия на словесной основе слышащих родителей с неслышащими детьми от 2 до 8 лет и выявил в этих семьях «вакуум общения», отсутствие фантазии, ограничение передачи знаний,

ритуализированные действия. Последовавшие далее исследования подтвердили необходимость использования жестового языка для большинства неслышащих детей Германии, как движущую силу их развития на эмоциональном, социальном и генетическом уровнях [5].

Жестовый язык для лиц с нарушением слуха в контексте социокультурной парадигмы, как и звуковой (словесный) для слышащих - средство познания мира, и материализация мысли, и актуализация человеческой сущности и социального сосуществования в микросоциуме неслышащих, и – через переводчика – в макросоциуме слышащих.

Стремясь обосновать концепцию разностороннего развития неслышащих, Л. С. Выготский изучал роль жестового языка в их коммуникативной и познавательной деятельности. Он утверждал, что жестовая речь – подлинная речь во всем богатстве ее функционального значения, отмечал выразительность жестового языка и подчеркивал необходимость изучения жестового языка и его использования как средства развития неслышащих детей: «...Путь преодоления трудностей здесь гораздо более извилистый и окольный, чем этого хотелось бы. Этот путь, по нашему мнению, подсказан развитием глухонемого, а отчасти и нормального ребенка – этот путь заключается в полиглоссии, т. е. во множественности путей речевого развития глухонемых детей» [1, с. 89].

Вместе с тем, многие исследователи долгое время не обращались к проблеме использования жестовой речи в специальном образовании, что было связано с отсутствием экспериментальных фактов и невозможностью научного изучения жестового языка с позиций традиционной лингвистики. По этой причине жестовый язык считался примитивным, не достойным внимания и отрицательно влияющим на развитие словесной речи. Научный интерес к изучению жестового языка усилился с появлением структурной лингвистики (В. Стокку, 1960) и стимулировал проведение серии экспериментов мирового масштаба, в результате которых были получены подлинные доказательства полноценности жестового языка как системы знакового опосредствования и приведены данные, подтверждающие существование лингвистической системы жестового языка [5, с. 55-79]. Доказано, что жестовый язык и государственный (словесный) язык – два различных языка. Они имеют разный набор правил для организации лингвистических символов (слов и жестов) в грамматически правильные выражения. Их лексика также различна. Однако овладение каждым из них имеет

огромное значение для формирования личности глухого ребенка, его психического развития и социализации. Словесный язык является языком национальной культуры, средством общения большинства сограждан, его роль и место в учебно-воспитательном процессе неслышащих детей широко освещены в специальной литературе. Жестовый язык имеет функцию межличностной коммуникации лиц с недостатками слуха. Он является языком микросоциумов неслышащих, имеющих свои традиции и культуру, на нем осуществляют свою деятельность ассоциации глухих во всем мире.

Признание общества глухих в качестве одного из многих самодостаточных культурных и лингвистических меньшинств впервые обусловило возможность создания педагогических систем, ориентированных на воспитание глухого как человека, отличного от слышащего, своеобразного и самоценного (Н.Н. Малофеев, 1996). По мнению Всемирной федерации глухих, абилитация неслышащих немыслима без жестовой речи. Педагогическая комиссия ВФГ рекомендует изучать жестовый язык в школе как обязательный предмет и в семье использовать как средство общения, воспитания и обучения. В большинстве цивилизованных государств для слышащих родителей овладение жестовой речью обязательно с первых дней жизни их неслышащего ребенка.

Президент ВФГ Маркку Йокинен в 2005 году [5, с. 47] привел данные исследователей разных стран, подтвердившие, что жестовый язык стимулирует развитие участков мозга, отвечающих за зрительное восприятие, развитие лингвистических и математических способностей и у неслышащих, и у слышащих детей. В этой связи в странах Европы и Америки в начале XXI века жестовый язык изучают в ВУЗах как иностранный язык, и, по рекомендации психологов, в детских садах и школах нормально слышащими детьми. В Италии после обучения жестовому языку у испытуемых слышащих первоклассников зафиксированы результаты более гармоничного личностного развития, более раннее овладение коммуникативными навыками и более высокие показатели развития когнитивных способностей [5, с. 85].

Таким образом, целесообразность создания жестовой речевой среды для гармоничного воспитания детей с нарушением слуха подчеркивают многие отечественные и зарубежные специалисты, прослеживая прямую зависимость успешного всестороннего развития неслышащего ребенка от уровня владения жестовой речью и ее использования организаторами процесса воспитания.

Действующие государственные нормативные документы в Республике Беларусь руководствуются положениями социокультурной реабилитационной и образовательной парадигмы. Положение жестового языка в образовательном пространстве Беларуси легализовано: в Кодексе Республики Беларусь об образовании (2011) определена роль жестового языка как средства обучения, воспитания и общения неслышащих детей наряду со словесным (русским и белорусским) языком. Разработано и внедрено программно-методическое обеспечение предмета «Развитие жестовой речи» (коррекционный компонент) I-XI классы (Т.А. Григорьева, И.К. Русакович, 1993). Успешно апробирован экспериментальный проект обучения жестовому языку как учебному предмету (2006-2011). Отечественная система специального образования, таким образом, предусматривает опору на различные формы речи в обучении глухих детей, создает условия «тотальной коммуникации», полиглотсии, чем обеспечивает более органичное интеллектуальное и нравственное развитие личности неслышащего, о чем писал еще Л.С. Выготский. В отношении глухих учащихся обучение и воспитание в белорусских специальных школах строится на основе средств тотальной коммуникации, т.е. в коррекционно-образовательном процессе используются все виды речи, роль, место и значение каждой из которых определяется спецификой предметов, изучаемых в коррекционном блоке учебного плана для детей с нарушением слуха [3]. Так, согласно «Стандартам специального образования», с 2011-2012 учебного года для глухих младших школьников предусмотрены следующие виды коррекционных занятий: «Развитие устной речи и слухового восприятия», «Развитие жестовой речи», «Социально-бытовая ориентировка», «Ритмика и танец», каждый из которых имеет свои задачи и ресурсы для осуществления коррекционно-педагогической работы, педагогический инструментарий и потенциал для воспитания неслышащих учащихся.

Особая роль в формировании личности детей с нарушением слуха, раскрытии их сущностных сил и возможностей отводится занятиям по «Развитию жестовой речи». Атмосфера доверительности, активного взаимодействия сурдопедагога с учащимися по типу «материнской школы», естественность общения, выраженный эмоционально-интеллектуальный фон занятий, реализуемый коммуникативно-деятельностный подход – несут огромные резервы для раскрытия, развития и корректировки личностных качеств младших школьников. Организация занятий подразумевает сознательное конструирование

ситуаций личностно-ориентированного влияния на развитие ребенка, создаются благоприятные условия для специальной работы по обогащению эмоционального опыта детей с недостатками слуха, воспитанию культуры чувств. Ее эффективность обеспечивается в процессе полноценного общения с каждым ребенком на жестовой основе, естественно доступной при депривации слуха, а потому стимулирующей формирование эмоционально-познавательного компонента «Я – концепции» учащихся.

На занятиях коррекционного компонента на протяжении всего периода обучения реализуется компетентностный подход [9] и его практической мерой может выступить проект стандарта «Социально-бытовая адаптированность» (автор Т.А. Григорьева, 1998), где в качестве основных содержательных линий выделены саногенная, субъектная, гражданско-правовая, семейно-бытовая, социокультурная и коммуникативная компетенции [3], [4]. В рамках каждой выделенной компетенции целесообразно ставить и реализовывать задачи воспитания личности, разрабатывать и апробировать технологические решения для развития когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов «Я-концепции» учащихся с нарушенным слухом. Программно-методическое сопровождение занятий по «Развитию жестовой речи» разработано (Т.А. Григорьева, И.К. Русакович 1993, 1996, 2003, 2005, 2007, 2010, 2013), и в нем на протяжении всех лет обучения должное место занимает тематика занятий, связанная с вопросами самоанализа, самопознания, саморазвития.

Субъектность, по мнению белорусских исследователей (Е.С. Слепович 2008, с. 283 и др.) связана со становлением детей с особенностями психофизического развития как субъектов человеческих отношений. В психологическом смысле занятия по «Развитию жестовой речи» ориентированы не столько на усвоение конкретных знаний, норм и правил, сколько на создание условий для образования таких психологических структур, которые позволят учащемуся самому сознательно ориентироваться в различных жизненных ситуациях, организовывать собственную деятельность в соответствии с общими социальными нормами [8].

Субъектная компетенция базируется на знаниях о себе как о человеке, личности, субъекте деятельности, о спектре социальных ролей, в которых выступает и реализуется индивидуальность (Т.А. Григорьева, 1998). Развитие субъектной компетенции на занятиях по «Развитию жестовой речи»



рассматривается в контексте основной цели специального образования – формирования жизненной компетентности учащихся, готовности к самостоятельной, независимой жизни. Содержание составляет коррекционная работа по программным темам из раздела «Узнай себя, воспитывай себя» - в начальном и среднем звене, у старшеклассников – при изучении тем из разделов «Я – личность»; «Я – гражданин»; «Я и моя будущая профессия», «Я и здоровый образ жизни», «Я и хорошие манеры», «Я и экология», «Я-юноша. Я – девушка»; «Мой духовный мир», «Культура микросоциума глухих». Источниками позитивного самовосприятия и самоидентификации выступают организуемые педагогами встречи с носителями жестового языка, которые успешно реализовались в жизни – учителя, спортсмены, артисты, художники, скульпторы и др. В ряде белорусских специальных школ учителями жестовой речи являются неслышащие педагоги. Глухие учащиеся начинают постепенно осознавать, что они могут во взрослой жизни себя идентифицировать как со слышащим большинством, так и с представителями микросоциума глухих, обладающих своей историей и культурой. И два этих социума могут комфортно сосуществовать, обогащая и уважая интересы друг друга. Дети по-новому начинают смотреть на себя, свои возможности, у них преодолевается страх быть непонятым, беспомощным, рождается чувство уверенности и самооценности. Они узнают, что не всегда могут грамотно и внятно выразить свои мысли и чувства, однако у них есть альтернатива – жестовый язык – который помогает осознать законы функционирования словесной речи. Нередко произносительные возможности глухих детей ограничены, поэтому в обществе они стесняются пользоваться устной речью. Тогда все усилия направляются на попытки грамотного изложения своих мыслей письменно, и глухие дети знают, что результативнее подключать жестовый язык как средство осмысления словесной речи (в чем мы неоднократно убеждались).

В число коррекционно-развивающих задач занятий по «Развитию жестовой речи» входят: развитие цепочки «жест-смысл-слово», совершенствование способов получения, хранения и использования словесной и жестовой информации. Обязательно реализуются задачи коррекционно-воспитательного характера: развитие самосознания учащихся, формирование ценностных ориентаций, положительных качеств личности, формирование адекватной самооценки и уровня притязаний, развитие произвольности деятельности (в т.ч.

мыслительной, особенно логического мышления), обогащение невербального поведения, эмоциональной сферы. Коррекционная работа по развитию субъектной компетенции незлышащих учащихя переплетается с остальными видами жизненно важных компетенций (семейной, гражданско-правовой, социокультурной). Это находит отражение в постановке задач совершенствования коммуникативных умений, умения сотрудничать, проявлять толерантность, доброжелательность, готовиться к общению с окружающими, развития интереса к родной природе, родной стране, желания сохранять и приумножать ее богатства.

Анализ пятнадцатилетнего опыта работы, результаты экспериментального проекта по реализации программ обучения жестовому языку (2006-2011 г.г.) подтверждают жизнеленность национальной концепции образования. Накоплены факты, свидетельствующие, что использование жестового языка в коррекционно-образовательном процессе обеспечивает более быстрые темпы обучения, качественные отличия лингвистической, субъектной и коммуникативной компетентности глухих учащихя в сравнении с данными развития их сверстников, обучающихся в другой парадигме.

Выводы, подтверждающие важную роль жестовой речи как средства развития субъектной компетенции незлышащих школьников, заключаются в следующем:

1. Жестовый язык в обучении глухих детей – гарант их осмысленного учения (что, как известно, является одним из основных условий гуманистического обучения). Применение жестового языка как средства развития ребенка с нарушенным слухом учитывает жизненный мир ребёнка, его жизненный контекст, доступность для передачи опыта и радость от свободной и понятной коммуникации. Надежность знаний, умений, осознанность прочитанного, подкрепленные средствами жестового языка, обосновывают целесообразность его привлечения для формирования новых понятий, словотолкования. Жестовая речь, взаимодействуя со словесной в пропедевтическом формате «от жеста к смыслу и к слову», выступает ступеньками, «...по которым глухой восходит к овладению речью» (Л.С. Выготский, 1994, с. 88-90), облегчает этот трудоемкий путь.

2. Жестовый язык раскрывает и актуализирует опыт ребенка доступными средствами. Жестовая среда познания и общения обеспечивает мотивированность обращений, стимулирует познавательный интерес, активность, подкрепляемую

быстрой, «обратной связью», свободу самовыражения, обмен мыслями (что, как правило, проблематично при пользовании глухими словесной речью).

3. Организация занятий по развитию жестовой речи подразумевает сознательное конструирование ситуаций личностно-ориентированного влияния на развитие ребенка. Он является соавтором педагогического процесса, центром эмоциональной экспрессии, его потребности определяют содержание взаимодействия (все, что становится предметом рассуждений, наблюдений, имеет личностное отношение к ребенку, его опыту, обогащению этого опыта). Благодаря активному диалогу учителя с детьми, поддерживаемому средствами жестового языка, используются все неожиданно возникшие ассоциации в ситуации общения для обогащения учащихся новыми знаниями, личностно-значимыми умениями.

4. Готовность и способность к самостоятельным высказываниям глухих детей основывается на действии цепочки «жест-смысл-слово». Осознанность и свобода общения создают выраженный эмоционально-интеллектуальный фон занятий, поддерживают появление и ценность каждой самостоятельной мысли. В дальнейшем через осознание языковой материи на доступном, родном жестовом языке, учащимся становятся ближе и понятнее законы функционирования словесной речи. Учащиеся задумываются, размышляют, спорят, рассуждают, стремятся предложить свой вариант жестовой интерпретации, с радостью делятся желанием и возможностью проявления творческого воображения в оперировании языковым материалом.

5. Занятия по жестовой речи по своей специфике благоприятны для реализации технологий укрепления чувства личностного достоинства, создания ситуации успеха, развития уверенности в себе, необходимой для спонтанного самовыражения, отстаивания своих позиций, своего решения. Неуверенность в себе у глухих детей обусловлена трудностями овладения словесным языком, а, следовательно, и сложностями осознания себя (как самоценности) в словесной презентации. Усваивая материал на жестовой основе, естественно доступной при депривации слуха, дети чувствуют себя уверенно, адекватно своим возможностям, заключенным в их генетической природе.

6. Формирование «самости человека», становление его как личности и индивидуальности обеспечивается через развитие самосознания глухих учащихся, стремления к самоидентификации (в мире слышащих и в мире неслышащих).

Одной из задач использования жестового языка в обучении глухих выступает воспитание чувства гордости владением двумя языками, интереса к традициям и нормам жизни макро- и микросоциумов.

Таким образом, формат и содержание занятий по «Развитию жестовой речи» и уроков «Жестового языка» в специальной школе позволяют создавать благоприятные условия для становления учащихся с нарушением слуха как субъектов человеческих отношений. Использование жестового языка в качестве средства развития субъектной компетенции: обеспечивает осмысленность и радость учения, формирование умения самостоятельно мыслить; стимулирует активность ребенка, как субъекта учебной деятельности; способствует развитию уверенности в себе, формированию «самости человека», его индивидуальности.

Особого внимания заслуживают факты, свидетельствующие о развивающемся лингвистическом интересе у участников эксперимента. Обнаруживается несвойственная глухим детям картина – они демонстрируют любознательность, высокую речевую и познавательную активность, высокую степень самостоятельности высказываний. Через осознание законов и уникальности жестового языка у учащихся формируется собственный положительный образ себя как его носителя, понимание своих возможностей самореализации в обществе слышащих и субкультуре глухих, развивается уверенность самовыражения, укрепляется интерес к «диалогу культур», воспитывается готовность к жизни в интеграции двух социумов: слышащего большинства со словесным языком и микросоциуме глухих с жестовым языком.

Важными факторами организации среды словесно-жестового двуязычия являются: свободное владение учителями обоими контактирующими языками и участие в педагогическом процессе глухих учителей – носителей жестового языка, как «социальных моделей», примеров взаимоотношений глухих и слышащих людей в современном цивилизованном мире.

Таким образом, самореализация, социальная адаптация и интеграция человека с нарушением слуха во многом зависит от его социокультурной идентификации, т.е. от сознания себя членом того или иного сообщества, субкультуры, определяющим фактором которой является язык. Становление личности и развитие субъектной компетенции неслышащего человека может проходить по двум путям: в условиях общества слышащих людей и в субкультуре жестового языка.

Используя жестовый язык наравне со словесным как средство обучения и воспитания глухих детей, специальная школа обеспечивает реализацию важной цели – подготовки неслышащих к жизни в двух сообществах – слышащем большинстве и микросоциуме глухих.

В последнее время в Республике Беларусь проводится ряд мероприятий, направленных на создание безбарьерной среды для лиц с особенностями психофизического развития. Одним из средств создания такой среды для глухих людей признано обеспечение им права на получение образования, социальных услуг с помощью жестового языка.

В июле 2009 года в Законе «О социальной защите инвалидов» (1991) приняты изменения и дополнения (глава 3, статья 12), в соответствии с которыми в учебные планы Министерства внутренних дел (МВД), Министерства по чрезвычайным ситуациям и др. внесены факультативные курсы «Основы жестового языка». В 2008-2009 году состоялась апробация такого курса на базе Академии МВД Республики Беларусь, получившая высокую оценку президента Всемирной федерации глухих Марку Йокинена, который лично присутствовал на практических занятиях с курсантами МВД и общался с ними. Представители секретариата ВФГ из стран Восточной Европы и Средней Азии высказали мнение о том, что подобный опыт взаимодействия Министерства МВД, Министерства образования и Центрального правления белорусского общества глухих способствует росту авторитета правоохранительных органов, совершенствованию и развитию национального жестового языка, а также является ярким подтверждением социально направленной политики нашего государства.

Проекты, направленные на сближение и интеграцию слышащих и неслышащих приобретают все большую популярность. В Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка, Академии МВД организуются курсы изучения жестового языка, с привлечением носителей жестового языка. Учащиеся с нарушением слуха также принимают активное участие в занятиях по изучению жестового языка в качестве преподавателей-знатоков и представителей субкультуры глухих. Демонстрируя свою компетентность слышащим в области жестового языка, неслышащие школьники переживают ощущение своей значимости, уникальности, уверенности в себе, уважения окружающих, что является одним из видов реального личного интереса индивида, не навязанного ему обществом. С обеих сторон – и слышащих

слушателей курсов, изучающих жестовый язык, и глухих школьников, участвующих в этом процессе, отзывы всегда положительные. Состояние удовлетворения становится источником долговременной радости, гуманизирующей личность, благоприятствующей принятию этических ценностей общества и в то же время укрепляющей свободу воли и веру в себя. У глухих учащихся укрепляется чувство собственного достоинства как предпосылка внутренней активности личности, позволяющей преодолевать страх внешнего неодобрения, полагаться на себя, защищать свое мнение.

По-новому видятся вопросы становления субъектной компетентности глухих учащихся в разрезе идей «диалога культур». Дальнейшая работа по созданию интегрированных проектов, исследования и популяризация жестового языка как уникальной, эстетичной визуально-пространственной лингвистической системы общения неслышащих является, по нашему мнению, перспективной (хотя и не исчерпывает всего многообразия заявленной проблемы). Активное внедрение в практику обучения и воспитания современной молодежи представленных материалов исследований – одно из актуальных, на наш взгляд, направлений для развития личностных ресурсов как слышащих, так и неслышащих учащихся, их конструктивных взаимоотношений, взаимоуважения и взаимообогащения в современном цивилизованном поликультурном обществе.

Список литературы:

1. Выготский, Л. С. (1994) *О развитии речи глухих (из истории дефектологии)*. Москва: Дефектология (№ 4).
2. Зайцева, Г. Л. (1999). *Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы*. Москва: Дефектология (№ 5).
3. Григорьева, Т.А., Русакович, И.К., Шугай, Т.А. (2007). *Жестовый язык: теория и практика обучения в специальной школе*. Минск: БГПУ.
4. Григорьева, Т. А. (1998). *Временный государственный образовательный стандарт (проект). Специальное общее образование. Школа для детей с нарушением слуха (социально-бытовая адаптированность)*. Минск: Дефектология (№ 3).
5. *Лингвистические права глухих*. А.А. Комарова, Н.А. Чаушьян (сост.) (2008). Москва.

6. Малофеев, Н.Н. (1996) *Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях.* – Москва: «Печатный двор».
7. Русакович, И.К. (2011). Жестовый язык в современном образовательном и социокультурном пространстве. *Социокультурные проблемы современного человека.* Н.Я. Большунова, О.А. Шамшикова (ред.). Новосибирск: Изд. НГПУ.
8. *Специальное образование: традиции и инновации: материалы Междунар. научно-практ. конф.* (2008). С.Е. Гайдукевич (ред.). Минск: БГПУ.
9. Коноплева, А.Н., Лещинская, Т.Л., Лисовская, Т.В. (2009) *Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода.* Минск: Специальная адукацыя (№ 3).

#### **Аннотация:**

Несмотря на очевидный прогресс в области слухопротезирования и коррекции учащихся с нарушением слуха, многим из них слухоречевая реабилитация не приносит ожидаемых результатов. В зарубежной и отечественной специальной литературе глухих детей характеризуют как «обладающих визуальным мышлением» (Г.Л. Зайцева, Б. М. Паттен, А. Кибрик и др.), особым когнитивным потенциалом, который не учитывается и не реализуется в полной мере, если основным средством их обучения является устная речь.

Белорусская система специального образования предусматривает опору на различные формы речи в образовании незлышащих, создает условия «тотальной коммуникации», полиглоссии, чем обеспечивает более органичное интеллектуальное и нравственное развитие личности глухого, о чем писал еще Л.С. Выготский. Действующие государственные нормативные документы в Республике Беларусь руководствуются идеями социокультурной реабилитационной парадигмы. Положение жестового языка легализовано в Кодексе Республики Беларуси об образовании (2011) наряду со словесным (русским и белорусским) языком. Разработано и внедрено программно-методическое обеспечение предмета «Развитие жестовой речи» (Т.А. Григорьева, И.К. Русакович, 1993). Успешно апробирован экспериментальный проект обучения жестовому языку как учебному предмету (2006-2011).

Анализ пятнадцатилетнего опыта работы позволяет привести факты, свидетельствующие о важной роли жестового языка в становлении субъектной

компетенции неслышащих воспитанников. Обнаруживается несвойственная глухим детям картина – они демонстрируют любознательность, высокую речевую и познавательную активность, высокую степень самостоятельности высказываний. Через осознание законов и уникальности жестового языка у учащихся формируется положительный «образ Я» (как его носителя); воспитывается чувство гордости владением двумя языками (словесным и жестовым), стимулируется интерес к традициям и нормам жизни макро и микросоциумов, стремление к самоидентификации и готовность к жизни в интеграции и взаимодействии двух социумов: слышащего большинства со словесным языком и сообщества неслышащих с жестовым языком.

**Ключевые слова:** жестовый язык, субъект, культура, идентификация, компетенция, микро и макросоциум, самореализация.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ