

Раздел II. Проблемы истории, теории и методики исторического образования

Аглиуллина Г.Б.

К проблеме истории становления и развития национальных систем специального образования (социокультурный контекст)

Развитие национальных систем специального образования во все исторические периоды связано с социально-экономическим устройством страны, ценностными ориентациями государства и общества, политикой государства по отношению к детям с отклонениями в развитии, законодательством в сфере образования в целом, уровнем дефектологической науки как интегративной области знания на стыке медицины, психологии и педагогики, мировым историко-педагогическим процессом.

Система специального образования является институтом государства, который возникает и развивается как особая форма отражения и реализации его ценностных ориентаций и культурных норм общества, вследствие чего каждый этап истории развития системы специального образования соотносится с определенным периодом в эволюции отношения государства и общества к лицам с отклонениями в развитии.

Качественные преобразования и переходы от одного этапа становления государственной системы специального образования к другому, как и преобразования внутри каждого из этапов, определяются социокультурными факторами.

Невозможно понять и объяснить историю обучения незрячих детей и обоснованно прогнозировать развитие отечественной системы специального образования, если рассматривать исторические факты вне контекста развития цивилизации, в котором и кроются социокультурные детерминанты происходящих перемен.

Исследование эволюции отношения государства и общества к лицам с отклонениями в развитии от античных времен до наших дней позволило выделить переломные моменты, разграничивающие пять периодов эволюции. Периодизация охватывает временной отрезок в два с половиной тысячелетия – путь общества от ненависти и агрессии до терпимости, партнерства и интеграции лиц с отклонениями в развитии. Все европейские страны пережили выявленные периоды, причем в сопоставимые исторические сроки. В эволюции отношения государства и общества к интересующим нас лицам в России воспроизводятся те же периоды, что и в европейской цивилизации, но со значительным отставанием в масштабе исторического времени, вследствие чего в конце XX столетия Россия и Западная Европа переживают разные периоды эволюции отношения и соответственно находятся на разных этапах развития систем специального образования.

Первый этап эволюции: от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости признания инвалидов (с VIII в. до н.э. по XII в. н.э.)

Второй период эволюции: от осознания необходимости признания инвалидов к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей; от приютов через опыт индивидуального обучения к первым специальным учебным заведениям (XII - XVIII вв.).

Третий этап эволюции: от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права аномальных детей на образование. Становление специального образования (конец XVIII до начала XX в.).

Четвертый этап эволюции: от осознания необходимости специального образования для отдельных категорий детей с отклонениями в развитии к пониманию необходимости специального образования для всех, нуждающихся в нём. Развитие и дифференциация системы специального образования (начало XX столетия до 70-х гг.).

Пятый этап эволюции: от равных прав к равным возможностям; от «институционализации» к интеграции (с начала 70 гг. до настоящего времени).

Отдавая должное проведенным исследованиям, нельзя не признать, что в условиях целостного изменяющегося мира, а также введения стандартов обучения, как в обще образовательных, так и в специальных (коррекционных) школах, задачи обучения и воспитания глухих детей требуют поиска новых форм организации обучения, новых технологий в образовательном процессе для разрешения ряда противоречий.

Во-первых, возникло противоречие между содержанием образования, отраженным в современных учебниках и программах, и требованиями, предъявляемыми обществом к обучению и воспитанию глухих детей. Изменения в современном обществе требуют качественно нового уровня подготовки выпускника из коррекционной школы.

Во-вторых, в рамках специальной (коррекционной) общеобразовательной школы I вида существует противоречие между необходимостью определения педагогических условий системы обучения глухих детей устной речи с применением фонетической ритмики и поиском теоретических и практических путей и приемов развития ритмико-интонационной структуры устной речи.

В-третьих, существует противоречие между целостной природой ребенка и действующей системой дифференцированного специального образования. Между тем внутренние закономерности умственного и речевого развития ребенка наиболее полно выявляются при изучении всей системы, а не изолированных учебных предметов, преподаваемых в школе.

Таким образом, потребности теории и практики организации обучения в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе I вида с ориентацией на интеграцию глухих детей в современное общество слышащих и развитию устной речи этих детей, с одной стороны, и недостаточная научная обоснованность педагогических условий и методических

рекомендаций по развитию ритмико-интонационной структуры устной речи в учебном процессе, с другой, - выявили проблему разработки педагогических условий развития ритмико-интонационной структуры устной речи глухих учащихся младших классов на музыкально-ритмических занятиях.

Одной из важнейших проблем для речи неслышащих детей является недостаточная её выразительность, которая связана прежде всего с её восприятием на слух и с её воспроизведением. Основополагающее исследование в этом направлении было проведено В.И. Бельтюковым, Ф.Ф. Рау (1956, 1960).

Речь неслышащих детей не модулирована, монотонна, лишена логического ударения. Отсутствие только одного средства её выразительности, например, интонации, затрудняет понимание речи окружающими людьми. А также это оказывает отрицательное влияние на развитие словесно-логического мышления, т.е. не позволяет неслышащим детям использовать интонацию как средство формирования речевого мышления. Музыкально-ритмические занятия, введенные в 1986 году в специальную (коррекционную) общеобразовательную школу-интернат I вида, являются одним из средств развития выразительности речи неслышащих детей.

В музыкально-ритмическом занятии объединены различные виды деятельности учащихся (слушание музыки и речи, говорение, выполнение танцевальных движений, игра на элементарных инструментах и т.д.).

Включение в музыкально-ритмические занятия столь различных видов деятельности обусловлено тем, что коррекционная работа на этих занятиях базируется на взаимодействии, взаимовлиянии развивающихся у учеников навыков устной речи, возможности восприятия музыки, двигательных способностей. Умение воспринимать музыку существенно влияет на совершенствование двигательных способностей глухих детей. Музыка организует движения во времени, содействует их ритмичности, побуждает к эмоциональному и выразительному исполнению. Целенаправленное вслушивание в музыкальное сопровождение содействует формированию у глухих детей интонационной структуры устной речи. При декламации песен под музыку, выполнении специальных речевых упражнений под музыку дети легче овладевают высотными и динамическими модуляциями голоса, темпом речи, её слитностью, ритмической организацией слов и фраз, что обусловлено близостью определенных интонационных структур в музыке и речи.

В свою очередь, движения также оказывают положительное влияние на развитие у учеников восприятия музыки и формирование произносительной стороны устной речи. Передача в движениях музыкального образа, структуры пьесы, характера звуковедения, темпо-ритмических, динамических, высотных соотношений является одним из основных методических приемов развития глухих, который базируется на создаваемых

в процессе обучения слухо-двигательно-зрительных связях. Специальная работа над движениями, формированием правильной осанки, умением произвольно расслаблять и напрягать определенные группы мышц, развитием чувства ритма имеет принципиальное значение при использовании в формировании у учащихся устной речи фонетической ритмики. Точное моделирование движениями корпуса тела, головы, рук и ног, характера воспроизведения речевых структур при одновременном их проговаривании способствует развитию естественного звучания речи, формированию её звуковой и интонационной структур.

Система специального образования является институтом государства, который возникает и развивается как особая форма реализации его ценностных ориентаций и культурных норм общества, вследствие чего каждый этап развития национальных систем специального образования соотносится с определенным периодом в эволюции отношения государства к лицам с отклонениями в развитии.

Все современные тенденции и противоречия в развитии систем специального образования имеют глубокие социокультурные корни и вполне определенный «исторический возраст», и выбор пути развития этой системы всегда будет зависеть не только от научных взглядов её создателей, но и от ценностных ориентаций, политических установок, экономических возможностей государства и принятых культурных норм общества.

Аллабердина Г.И.

Состояние школьного исторического образования в Башкирии в 30-е годы

С начала 30-х годов в развитии общеобразовательной школы в целом, исторического образования в частности, начался новый этап. Задачи социально-экономического и культурного развития общества требовали качественной подготовки образованных специалистов высшего и среднего звена. В связи с этим главным направлением в деятельности школы стала подготовка выпускников к поступлению в вузы и техникумы, а в программно-методической работе – отбор и систематизация «основ наук». На коренную перестройку технологии учебно-воспитательного процесса были направлены партийно-правительственные постановления 1931-1936 гг., имевшие целью привести школу в соответствие с потребностями общественного развития страны. Они внесли изменения в содержание образования, организацию и методы учебно-воспитательной работы, что нашло отражение и в школьном историческом образовании.

Постановления партийно-правительственных и просвещенческих органов Башкирской АССР существенно не отличались от документов центральных властей. Местные власти при разработке школьной политики опирались на постановления ЦК ВКП (б) и СНК СССР, при этом стреми-