

УДК 376-056.263:376.016:81'246.2

Чепчина І. І.,
науковий співробітник
Іванюшева Н. В.,
науковий співробітник
Замша А. В.,
науковий співробітник

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ТА РОЗВИТОК ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ ЯК НЕМИНУЧИЙ ШЛЯХ РОЗВИТКУ НЕЧУЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Анотація

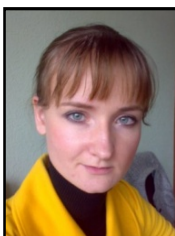


На основі аналізу лінгвістичних, нейрофізіологічних, педагогічних праць розкрито результати досліджень щодо зміни ставлення до статусу нечуючих до двомовного навчання, які стали передумовами до його запровадження у розвинених країнах світу.

Ключові слова: двомовне навчання, дослідження, засіб комунікації, медичний аспект глухоти, соціокультурний аспект глухоти, статус нечуючих.



Освіта нечуючих осіб має понад двох вікову історію існування з часів організації спеціального навчання в кількох країнах Західної Європи та Північної Америки. Витоки двомовного навчання



можна віднайти, ще на поч. – сер. XIX ст., коли в США з Франції перейшла традиція спеціального навчання нечуючих. Зокрема, Л. Клерк (1786 – 1869), засновник американської школи для глухих в м. Хатфорд (штат Коннектикут), вважає, що в якості викладача й вчителя для нечуючих дітей має виступати нечуючі людина, а жестова мова має використовуватися як мова навчання на рівні із

писемною словесною мовою (Лейн, 1984). Двомовний метод в США був притаманний для перших шкіл, які відкрили послідовники Л. Клерка, й застосовувався практично до XIX ст. Численні

аналітичні дослідження історії освіти нечуючих (Baynton, 1996; Lane, 1984, 1992; Lane, et al, 1996; Nover, 1995 та ін.) свідчать, що в 50-80-х *pp.* відбувалася бурхлива полеміка між прихильниками двомовного методу і представниками усного методу. Її досі в американській сурдопедагогіці 1850-ті *pp.* вважають «золотою епоєю», адже низка дослідників займалася вивченням проблем методу навчання, розробкою медичних аспектів глухоти, вивченням можливостей ЖМ як засобу навчання, дослідженням шляхів розвитку різних форм СМ, дискусіями стосовно статусу нечуючих в суспільстві тощо.

Все це закінчилось з появою у 1880 *p.* резолюції Міланської конференції (Італія), яка постановила, що в масштабах всієї планети слід застосовувати лише усний метод навчання глухих. Цей висновок негативно вплинув на освіту глухих у світі. Її наслідками стало звільнення з роботи всіх глухих вчителів в XIX *ст.* в США, Франції та інших країнах; знецінення статусу ЖМ як мови, як засобу навчання й виключення її зі сфери комунікативного забезпечення навчально-виховного процесу.

Для спільноти нечуючих це призвело до зміни ставлення до глухих, яких почали розглядати як «тих, що мають дефект», які є «ненормальними», як ті, хто «потребує корекції, лікування, виправлення».

Внаслідок зазначених змін у сурдопедагогіці кількість глухих професіоналів престижних соціально зорієнтованих спеціальностей (вчитель, юрист, політик, науковець й ін.) знизилась поступово до нуля. З тих часів глухі, які отримували освіту за усним методом навчання, працювали звичайними робітниками: кравцями, чоботарями, монтажниками друкарських пресів й т.д.

Перші зміни ставлення до двомовного навчання нечуючих почали відбуватися на теренах Північної Америки (США й Канаді) в кінці 40-х – початку 50-х *pp.* XX *ст.*, а пізніше дістало поширення в країнах Західної Європи (Данії, Німеччині, Норвегії, Росії, Швеції, Швейцарії, Іспанії, Фінляндії, Великобританії та ін.).

Передумовами цього стала ціла низка різноманітних чинників, які не могли бути проігноровані громадськістю.

По-перше, доволі низькі результати, які демонструвати випускники шкіл нечуючих за усним методом навчання, власне, у сфері знання і володіння усним й писемним мовленням, граматичними категоріями національних словесних мов (Конрад, 1979; Грегори, Бішоп, Шелдон, 1995, Г. Зайцева, 1996 та ін.).

По-друге, результати лінгвістичних досліджень в 1970-х рр. АЖМ – В. Стоку, британської жестової мови – М. Бреннан, що виявили й впевнено досвели, що ЖМ є природною мовою для нечуючих людей, що вона має притаманну лише їй сталу лінгвістичну структуру, свою граматику, яка не є тотожна СМ, втім здатна передавати ті самі значення й поняття, що передаються словесно (В. Стоку, М. Тервуд, К. Моріс, Д. Маршарк, Д. Рассел, Л. Макворі, В. Волтера, Б. Вулл, Р. Вілбурн, Г. Зайцева, Л. С. Димскіс та ін.).

По-третє, нейрофізіологами (Поізнер, Беллуджі і Кліма, 1987 та ін.) було виявлено й обґрунтовано, що жестове мовлення й інформація, що надходить ЖМ, обробляється лівою півкулею головного мозку, в тих самих центрах, де й словесна мова. Ці дослідження змінили відношення до ЖМ, адже тривалий час вона вважалася примітивною, рудиментарною й лише образною за характером. Оскільки правою півкулею обробляється візуальна інформація, тому вважалось, що жестова мова також має відношення лише до правої півкулі головного мозку. Але дослідження довели, що в носіїв ЖМ з ураженою лівою півкулею порушувалася здатність оперувати й розуміти граматичні структури й змістові категорії жестової мови. І навпаки, глухі з ураженою правою півкулею мозку не здатні були оперувати образною символікою, зокрема, малювати, але могли пояснити жестовою мовою, відповісти на питання, усвідомлювати сутність звертання до них й т.п.

По-четверте, зміни в суспільстві, зокрема, трансформація ролі та ставлення до етнічних, мовних, релігійних та інших меншин у країнах Північної Америки та Західної Європи. В цих країнах почали утворюватися школи, культурні осередки, музеї, театри, проводилися різноманітні заходи спрямовані на збереження самобутності менших, посилення толерантності до «інших», «тих, хто не схожий», розвитку поваги до відмінностей, що закріплювалося на законодавчому рівні

По-п'яте, об'єднанням нечуючих як в межах окремих держав (національні спілки, організації, товариства глухих, слабочуючих, батьківські організації), так і в світі в цілому (Всесвітня федерація глухих, Європейський союз глухих, Міжнародна спілка глухої молоді тощо). Поштовхом і стрижневим чинником, яких є об'єднання задля забезпечення прав нечуючих в різних сферах суспільного й соціально-економічного життя, збереження мовної й культурної самобутності спільноти.

Поступово дані тенденції, акумулюючись спричинили зміни в світоглядних позиціях на феномен глухоти. Зважаючи не те, що після

Міланського конгресу, в науці й сурдопедагогічній практиці ствердилася медична модель розуміння глухоти чуучими. Для медичного погляду на розуміння глухоти характерно визначати її як гандж, дефект, як «ненормальність» порівняно із «нормальними» чуучими. Глухота розглядається як стан, що потребує корекції чи лікування в тому обсязі, в якому це є можливим. Дана позиція визначала й методи й специфіку навчання нечуючих, яке було спрямоване на те, щоб зробити все можливе задля того, щоб привести нечуючих у «нормальний» стан, урівняти з чуучими, за повної відсутності використання візуальних методів якісної комунікації. Для даного погляду на глухоту, жестова мова – є примітивною, рудиментарною, спрощеною образною картиною світу, на противагу словесній мові, що розглядається як рідна, природна й єдино можлива мова для певної національної спільноти, включаючи й нечуючих. Для даної освітньої системи є переважанням акценту на розвиток словесної мовної імовленневої компетенції.

Така освітня політика стимулювала процеси інтеграції й асиміляції нечуючих у чуучу спільноту, щоб зробити суспільство гомогенізованішим. Крім того, тривале панування усного методу і медичного підходу призвело до низки негативних наслідків, які ґрунтувалися на аналізі результатів досліджень психологів й педагогів. Зокрема, Медоу(1968) провів порівняльний тест успішності навчання (розвитку логічного мислення, соціальних і комунікативних навичок), співставивши 59 пари глухих дітей чуючих батьків з глухими дітьми глухих батьків, поєднуючи пари за ознаками віку, статі, ступені втрати слуху, професії батьків, чисельності сім'ї тощо, використовуючи тестування за методом Стенфорда¹. Було встановлено розбіжність між двома групами з 25 *міс.* за рівнем розвитку навичків читання, розбіжність в 15 *міс.* за рівнем математичних здібностей, і відставання в 15 *міс.* з інших предметів.

Вемон і Кох (1970) дійшли за межі досліджень Медоу, проводячи дослідження лише на студентах з генетичною глухотою. Вони підібрали 70 ГДГБ й 190 ГДЧБ і поєднали 32 пари. Окрім того, вони в своєму дослідженні використали додатковий критерій (відібрали і дослідили глухих учнів чуючих батьків, які вчили лише за усним методом навчання і не використовували в навчанні і спілкуванні жестову мову). Всі досліджувані мали на 70 *Дб* погіршення слуху і більше й навчались в одній школі –

¹(SAT/StanfordAchievementTest)

Каліфорнійській школі-інтернаті для глухих. Дослідники систематично порівнювали показники успішності при тестуванні рівня розуміння значень слів і змісту абзацу, а також правопису, мовлення і читання з губ та показники психологічних тестів (на підставі інтерв'ю з вчителями і консультантами). Ними було встановлено, що ГДГБ випереджали за показниками загального розвитку ГДЧБ на півтора роки. При тестуванні правопису, навичок читання і знань словникового запасу, ГДГБ також перевершили ГДЧБ. Втім, не було помічено ніяких психологічних розбіжностей між двома групами. Вернон і Кох прийшли до висновку, що достатньо раннє ознайомлення з жестовою мовою сприяє кращому засвоєнню ГДГБ навчального матеріалу.

Вайзел (1988) дослідила різницю між академічною успішністю груп ГДГБ і ГДЧБ в Ізраїлі. Було відібрано 124 глухих учнів початкової школи з глибокою втратою слуху генетичної етіології без наявності інших фізичних вад. Із них 31 учнів мали глухих батьків. За результатами трьох тестів, на підставі анкети батьків для оцінки їхнього соціального статусу, інформації про засіб спілкування, етіології, наявності глухоти в сім'ї, за результатами модифікованої версії тестування соціального і емоційного статусу Медоу-Кендалла (1991) і тесту Розуміння Прочитаного Ортара (оцінка навичок читання), був зроблений висновок, що ГДГБ перевершували показники ГДЧБ. Ці результати були позитивними, незважаючи на те, що ГДЧБ мали вищий коефіцієнт оцінювання соціального розвитку, ніж ГДГБ. Візель пояснила різницю факторами довкілля, включаючи достатньо раннє ознайомлення з жестовою мовою, яке позитивно позначилося на психологічному й академічному розвитку глухих дітей.

Цвібель (1987) проводив дослідження з метою визначення ролі, яку відіграє генетика у наявності кращих академічних показників у ГДГБ у порівнянні з ГДЧБ. Його гіпотеза полягала в тому, що якщо генетично глухі діти краще засвоюють навчальний матеріал, ніж негенетично глухі діти незалежно від того, чи належать глухі діти чуучим чи глухим батькам і незалежно від способу спілкування, то успішність навчання можна пояснити генетичним фактором, а не раннім ознайомленням з жестовою мовою. Глухі діти віком від 6 до 14 р. були розділені на три групи: 23 дитини глухих і чуучих батьків, які були генетично глухими і користувалися ізраїльською жестовою мовою (ІЖМ), 76 генетично ГДЧБ і глухих братів чи сестер, які використовували змішаний метод (головний чином, вживали розмовне

мовлення) і 144 негенетично ГДЧБ і чуючих братів або сестер, які спілкувались розмовним мовленням. Четверта група складалася із 101 чуючої дитини, які використовувалися для порівняння. Тестування академічних знань проводилося на всіх групах. Результати засвідчили, що глухі діти, які використовували ручний спосіб спілкування, проявили кращі когнітивні здібності по відношенню до дітей, які вживали розмовне мовлення, і результати не залежали від того, чи їхні батьки були чуючими чи глухими. Вони також краще розуміли мову повідомлення їхніх батьків і мали вищий рівень взаємодії з їхніми батьками з точки зору спілкування. ГДГБ мали однакові з ЧДЧБ оцінки в тестах на когнітивні здібності, але виявились неперевершеними по відношенню до глухих дітей, які використовували усний метод спілкування. ГДЧБ, які мали глухих братів або сестер і мінімальне знайомство з ручною жестовою мовою, проявили такі ж самі здібності, що і ЧДЧБ. Із зазначеного зроблено висновок, що генетика не відображається на успіхах у засвоєнні навчального матеріалу на відміну від чинника раннього знайомства з жестовою мовою.

Низькі результати, що демонстрували випускники шкіл, з усним методом навчання (Р. Конрад, 1970; С. Грегорі, Бішоп, Шелдон, 1995 та ін.), призвели до потреби критичного оцінювання методик, технік і поглядів на феномен глухоти засобами лише усного методу навчання.

Зокрема, Х. Лейн, Б. Бахан і Р. Хоффмайстер (1996) дослідивши медичну модель з точки зору її впливу на навчальний і професійний розвиток глухих учнів виявили, що дана тенденція негативно впливає, оскільки звужує можливості дітей стосовно отримання інформації. Вони також зазначили, що існує недоброчливе ставлення до глухих дітей з боку педагогів, яким бракує досвіду і розуміння того, що означає бути глухим, і які не враховують особливості дитини, досвід глухих дорослих й не використовують найефективніші засоби комунікації. На думку глухих американців такі поняття як «подолання бар'єрів» і «власна незалежність» вимагають від них великих жертв і зусиль, навіть за рахунок успіхів у навчанні і вмінні розмовляти. Автори також приділяють увагу і питанню вивчення другої іноземної мови і актуальному питанню знань прав людини і їх використанню в своїх інтересах з метою участі в житті суспільства [5].

Медична модель, на думку Лейна (1992) є головною причиною, чому досі глухі і слабочуючі випускники шкіл мають знання на рівні четвертого класу. Причому, на думку Муреза (2001), велика

розбіжність між показниками успішності глухих і слабочуючих учнів у порівнянні з їх чуочими ровесниками продовжує зростати.

Тривала дискусія щодо критики усного методу навчання нечуючих, призвела до того, що Конгрес США створив Комісію з питань освіти глухих з метою дослідження стану справ в системі освіти глухих. Достатньо глибоко проаналізувавши ситуацію комісія постановила, що стан освіти глухих залишається незадовільним і що з цим миритися неможливо. Серед 15 рекомендацій комісії слід виділити пункт про необхідність переведення системи навчання глухих у відповідність до Закону про двомовне навчання (Білінгвальний освітній акт) і витратити спеціально передбачені кошти на поліпшення знань глухими учнями англійської мови, оскільки їхньою рідною мовою є американська жестова мова.

Більшого поширення дістав метод тотальної комунікації (ТК). Поняття «тотальна комунікація» вперше було використано Р. Холькомбом (1968). Загалом метод дістав значне поширення у 80-ті рр. ХХ ст. Основним положенням цього методу було те, що визнавалися в якості навчання усі засоби, які доступні нечуючій дитині, а саме: усне мовлення (як зоро-, так і слухо-зоро-вібраційне сприймання), письмове мовлення, дактильне, жестове мовлення. Вчитель, що викладав навчальні дисципліни мав супроводжувати усне мовлення жестами, що надавало значно більшого акценту саме калькованому жестовому мовленню, яке ґрунтується на побудові жестового речення відповідно до синтаксичної структури СМ. Це призводило до того, що КЖМ домінувало в навчальному процесі, а, власне, жестова мова вивчалась і використовувалась порівняно менше. Змішування двох мов та різних їхніх форм не є ефективним при опануванні мовою, а часто призводить до запозичення та калькування мовних форм, нерозуміння нею того факту, коли і як треба користуватися однією мовою, коли іншою, і як саме їх можна відокремлювати одну від одної.

Таким чином, тотальна комунікація призвела до перетворення мовлення дитини на певний «суржик», зменшивши цінність кожної із мов для розвитку дитини й не дозволяючи їй сформувати відповідну мовну компетентність у двох мовах.

Власне, домінування КЖМ цей метод піддається критиці, оскільки КЖМ є не завжди зрозумілим для глухої дитини, бо ґрунтуючись на мовних стереотипах словесної мови, вимагає від дитини високого рівня опанування і володіння СМ, а крім того

великих енергозатрат на висловлювання. Опанування КЖм нечууючою дитиною є можливим лише за умов тривалого спеціального навчання.

Критика, яка лунала у адресу методу ТК стимулювала проведення низки досліджень, спрямованих на вивчення рівня розуміння нечууючими дітьми різних форм мовлення. Дослідження, які проведені в Японії (В. Ітабах, 1998), Великобританії (К. Конрад, 1979), США (Муріс, 1998) та ін., засвідчило наступні схожі між собою результати: лише до 10 % учнів розуміли текст поданий усним мовленням; до 5 % – текст поданий із використанням усного мовлення з дактилюванням; до 50 % – текст поданий КЖМ; понад 90 % – текст поданий жестовою мовою.

Не зважаючи на критичні зауваження, безумовно, позитивним моментом ТК є переосмислення значення безбар'єрного спілкування для розвитку та становлення особистості нечууючої дитини. Власне, в рамках розробки цього підходу почали підніматися питання про сімейне оточення глухої дитини, про значення мовної компетентності батьків для адаптації та соціалізації дитини.

Крім США, метод ТК дістав значне поширення в Данії, Великобританії, Франції та ін. країнах.

Задля вирішення проблем, що виникли внаслідок впровадження методу тотальної комунікації, на протипагу перемішуванню двох мов і фактично хаотичного використання різних мовленнєвих форм у навчальному процесі нечууючих учнів, почав формуватися білінгвальний метод навчання нечууючих учнів. Двомовний метод ґрунтується на поперемінному і прицільному використанні національної словесної та природної жестової мов.

Білінгвальний метод навчання на сьогодні є перспективним напрямком в освіті нечууючих, що дозволяє впровадити основні положення соціокультурного підходу і спрямований на вирішення суперечливих питань, що виникають в сурдопедагогічній практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Зайцева Г. Л.* Жестовая речь – старые проблемы и новые факты / Жест и слово. Научные и методические статьи. – М.: ВТИИ, 2006. – С. 116 – 123.
2. *Зайцева Г. Л.* Методы изучения системы жестового общения глухих / Жест и слово. Научные и методические статьи. – М.: ВТИИ, 2006. – С. 251 – 267.
3. *Каселли К.* Коммуникация и язык: сравнительный анализ развития глухих и слышащих детей глухих / Современные аспекты

- жестового языка. Сборник статей // Сост. А.А. Комарова. – М.: ВТИИ, 2006. – С. 98 – 120.
4. *Klima, E. & Bellugi, U.* (Eds.). (1979). *The signs of language*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
 5. *Emmorey K., Reilly J.* (Eds.). (1998). *The development of quotation and reported action: Conveying perspective in ASL*. Stanford. CA: CSLI publications.
 6. *Reilly J. S., McIntire M., Bellugi U.* (1991) *Baby face: A new perspective on universals in language acquisition*. In P. Siple & S.D. Fischer (Eds.). *Theoretical issues in sign language research: Psychology* (pp. 9-23). Chicago: University of Chicago Press.
 7. *Supalla S. J.* (1991). *Manually Coded English: The modality question in signed language development*. In P. Siple & S.D. Fischer (Eds.). *Theoretical issues in sign language research (Vol 2. pp. 85-109)*. Chicago: University of Chicago Press.
 8. *Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B.* (1996). *A journey into the Deaf-world*. San Diego, CA: DawnSignPress.

Аннотация

На основе анализа лингвистических, нейрофизиологических, педагогических трудов раскрыты результаты исследований по изменению отношения к статусу незлышащих, к двуязычному обучению, которые стали предпосылками к его введению в развитых странах мира.

Ключевые слова: двуязычное обучение, исследования, медицинский аспект глухоты, социокультурный аспект глухоты, средство коммуникации, статус незлышащих.

Summary

On the basis of the analysis of linguistic, neurophysiological and pedagogical articles the results of researches in relation to the change of attitude towards the bilingual studies of deaf, that became pre-conditions to its implementation in the developed countries of the world are exposed.

Keywords: bilingual studies, research, means of communication, medical aspect of deafness, sociocultural aspect of deafness, status of deaf.