

*Кульбіда С. В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ НЕЧУЮЧИХ І ВИКОРИСТАННЯ ЖЕСТОВОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛАХ ЗАРУБІЖНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ)



Анотація

У статті аналізуються дві сучасні концепції навчання і виховання осіб з порушеннями слуху на матеріалі провідних зарубіжних досліджень. Описані особливості методологічних підходів чистого усного методу, мейнстрімінгу, тотальної комунікації, білінгвального навчання, обґрунтовується постановка мети і завдань кожної педагогічної системи. Виділяється роль жестової мови як рідної для глухих людей і визначається ставлення до неї представників різних систем.

Ключові слова: жестова мова, білінгвізм, мейнстрімінг, сурдопедагог, перекладач жестової мови, тотальна комунікація.

На сьогодні найбільш актуальною проблемою сурдопедагогіки є питання використання жестової мови (ЖМ) в освітньому процесі нечуючих. Виготський Л. С. вважав, що це центральне і спеціальне питання в теорії і практиці навчання глухих.

Центральне тому, що створена своя система спеціального навчання глухих, у якій розробляються методи і засоби педагогічного процесу, які базувалися і базуються на оцінці МЖ і дактилології як засобів спілкування глухих.

Спеціальне тому, що погляди на роль МЖ і дактильного мовлення у навчально-виховному процесі безпосередньо залежать від того, як визначаються мета і завдання педагогічного процесу, як усвідомлюється лінгвістична природа ЖМ, її роль у пізнавальній та комунікативній діяльності глухих.

У сучасній зарубіжній теорії та практиці навчання дітей з порушеннями слуху обґрунтовуються двома основними концепціями: **біолого-медичною і соціокультурною** (Зайцева Г. Л., Кобель І. Г. та ін.).

Зазначені концепції відображають новий менталітет сучасного цивілізованого суспільства у XXI столітті, в якому визначаються законодавчо рівні загальногромадянські права глухих людей, як і інших осіб з особливостями розвитку, їх право на реалізацію своїх першочергових потреб. Але зміст поняття «рівність глухих» трактується по-різному в **біолого-медичній** та **соціокультурній** концепціях.

Безумовно, сучасні сурдопедагогічні системи продовжують і розвивають історичні традиції навчання глухих з урахуванням новітніх досягнень наукової

і технічної думки. Спробуємо виділити в кожній системі те, що сьогодні є найбільш цікавим і перспективним.

Головною тезою «біолого-медичної» концепції: вада слуху – це біологічна патологія, хвороба, яка потребує лікування. Згідно поглядів прихильників цієї концепції, порушення слуху та відсутність усного мовлення призводять до трагічного «випадання» нечуючої людини з соціуму чуючих, тому головною метою професійного втручання – є максимальне зменшення негативного впливу самої хвороби та формування усного мовлення, що забезпечить «нормалізацію» глухих.

Педагогічна система, методологічною основою якої є сучасний оралізм, який має глибокі корені, що беруть свій початок з XVIII ст. з «чистого усного методу». Жестова мова як засіб навчання при такому підході не використовується.

У спеціальних школах використовується як основний засіб навчання – усне мовлення. На думку вчених – лише словесна мова може сприяти освіті глухих у їхньому бажанні стати повноцінними.

Як основоположні використовувалися і використовуються три постулати:

- ЖМ – це не справжня, а примітивна мова;
- використання ЖМ у навчанні (дитячі садки, школи) лише заважає оволодінню словесної мови;
- єдиною метою навчання глухих є залучення у світ чуючих; жести гальмують, а не підтримують цей процес.

Уже з кінця 70-х років XX ст. в німецькомовних країнах позиції згаданого методу значно похитнулися. Відомий вчений З. Прильвітц (1977, 1982) проводив систематичні спостереження у дитячому садку і початкових класах шкіл глухих. Його увагу привернули два аспекти: напруженість у спілкуванні, досить низький рівень спілкування між глухими дітьми та їхніми чуючими батьками (вчителями, вихователями) та вільне, живе спілкування нечуючих на шкільному ігровому майданчику, серед дорослих нечуючих. Оскільки вчителі та вихователі глухих також були не задоволені результатами своєї роботи, вчений за допомогою анкетування здійснив опитування сімей стосовно спільної діяльності і спілкування зі своїми дітьми за минулий день. Увага зверталася на зміст та засоби спілкування. Результати були вражаючими:

- при значних затратах часу на розвиток усного мовлення досить низький результат або відсутність результату;
- більш складні функції мови (передача знань, інформації) взагалі не були відзначені;
- вивчаючи лише одну словесну мову нечуюча дитина відстає у розумовому, емоційному, соціальному розвитку;
- напруга у спілкуванні та низький рівень і якість спілкування між глухими дітьми і їхніми чуючими батьками (учителями). Як правило, батьки не обговорюють з дитиною жодних подій минулого, майбутнього, емоційних станів. Було відзначено, що картина вакууму дитини з її дорослішанням не зникає.

Проведені дослідження стосовно спілкування дорослих глухих (Вебер, Фаберт, 1987) засвідчили, що більшість нечуючих молодих людей намагаються приєднатися до спільноти глухих, тому що там відсутні проблеми зі спілкуванням ЖМ, при цьому вони уникають спілкування СМ з чуючими.

У Росії Г. Л. Зайцева (1984) вивчала стан володіння російською мовою глухими учнями старших класів. Вільно володіють російською мовою небагато випускників шкіл-інтернатів:

- 30% – усні висловлювання порівняно зрозумілі;
- менше 45% – задовільно розуміють звернене усне мовлення;
- 33% – рівень розвитку писемного мовлення незадовільний.

Та обставина, що діти порівняно швидко оволодівають ЖМ пояснюється зовсім не її примітивністю, як стверджують прихильники орального методу. Всі складні і різноманітні структури МЖ – це візуально сприйняті конструкції, засвоюючи які глуха дитина не відчуває специфічних труднощів, пов'язаних з порушеннями слуху. Це прискорює розвиток ЖМ, який випереджає засвоєння СМ і надзвичайно прогресує щодо розширення сфери використання, стимулює подальше удосконалення [1].

Низький рівень мовленнєвого розвитку випускників спеціальних шкіл відмічає і Е. І. Леонгард (2008) [5]. Негативні наслідки нереалізованих можливостей глухих і слабчочуючих учнів виявляються у різних напрямках: неможливим є або викликає труднощі при самостійному спілкуванні дітей з оточуючими людьми, більшість яких є чуочими; не сформована база для одержання не лише вищої, але й повноцінної середньої професійної освіти; бідність словникового запасу; несформованість зв'язного мовлення, аграматизми спричиняють серйозні труднощі розуміння текстового матеріалу, тому молоді люди досить часто не читають літературні твори, що не дозволяє їм підвищувати свій культурний рівень. Корінь зла, на думку Е. І. Леонгард, є у педагогічному процесі, в якому не спостерігається бажання сурдопедагогів звести нанівець наслідки глухоти (туговухості) до мінімуму: частенько діти замість двох апаратів мають лише один, відсутній контроль за тим, як працюють апарати і чи працюють взагалі, переналаштування режиму роботи апаратів здійснюється надзвичайно рідко, якщо взагалі здійснюється впродовж дошкільного чи шкільного періоду, частина дітей не носить апарати ніколи; не береться до уваги провідна роль залишкового слуху і слухозорового сприймання у навчанні дітей вимові – це далеко не повний перелік фактів, які свідчать про те, що центральна проблема сурдопедагогіки – **проблема мовленнєвого слуху, його формування, розвиток та використання в процесі абілітації і реабілітації** – і на початку ХХІ століття в Росії не вирішена.

Стає цілком зрозумілим, що такий стан перешкоджає використанню форм словесної мови і розумінню вербальної інформації загалом. Це підтверджується і тезою Л. С. Виготського (майже століття тому), який розглядав формування усного мовлення глухих як важливий, але не єдиний компонент навчально-виховної роботи. Критикуючи «чистий усний метод» вчений виявив головний недолік: *в учня відпрацьовується не мова, а артикуляція*. Тому усне мовлення глухих *«майже не слугує їхньому розвитку і формуванню, не є засобом накопичення соціального досвіду і участі у соціальному житті»* [Виготський 1983, с.323].

Не зважаючи на негативи, дану концепцію поділяють, підтримують і більшість прихильників «мейнстрімінгу» – інтегрованого навчання, широко розповсюдженого на заході.

Хоча й представники **біолого-медичної** концепції (прихильники оралізму, інтегрованого навчання) досягають серйозних успіхів щодо ранньої діагностики і програм раннього втручання. Хочеться відзначити, що рання діагностика порушень слуху має завжди величезне значення незалежно від обраної системи навчання та виховання. Але якщо в якості основного завдання ставиться формування усного мовлення, дослідження стану слухової функції, якісне слухопротезування, – ранній початок занять усним мовленням набуває вирішальної

ролі. Розроблені технічні засоби і відповідні методики, що використовуються на практиці, дозволяють, скажімо, у Великобританії, діагностувати наявність зниження слуху більше 70 Дб у новонароджених віком одинадцять днів (скринінг), провести аудіометрію – 9 тижнів, почати програму абілітації в 11 тижнів, слухопротезувати дитину в 16 тижнів (середні дані по країні).

На сьогодні зростає кількість операцій зі вживлення кохлеарного імпланта, але сам факт проведення такої операції ще не дає підстав вважати, що дитина зразу ж почне нормально чути. Е. І. Леонгард (2007) зазначає, що звертаються батьки, котрі не задоволені результатами роботи з імплантованими дітьми, виникає багато труднощів у процесі їхнього навчання. Вчена переконана, що основою сучасної педагогічної системи з імплантованими дітьми має бути опора на слух і формування мовлення на слуховій основі: ні дактильна форма мовлення, ні МЖ при абілітації зазначеної категорії дітей використовуватися не повинні. На думку вченої, кохлеарна імплантація на сьогодні не може бути дискредитована через непідготовленість спеціальних кадрів та неусвідомленості батьків [5].

Досвід Великобританії, Швеції, США та інших країн переконує в наступному: не дивлячись на те, що нечуючі навчаються у загальному потоці з чуючими дітьми, на заняттях, які проводить сурдопедагог, часто використовується ЖМ (зазвичай використовується метод тотальної комунікації); по-друге, для учнів, які частково або повністю включені в звичайні школи, запрошується перекладач ЖМ. Серйозно ставляться питання про доцільність оволодіння деякими навичками жестів спілкування учителями та обслуговуючим персоналом звичайних шкіл, про залучення в школи нечуючих педагогів, про включення у навчальний план для чуючих дітей ЖМ як другої мови (Davila, 1998).

Таким чином, проблема ЖМ досить актуальна для сучасного мейнстрімінгу. Як бачимо, сучасна якісна інтеграція відрізняється від початкової ідеї ПРИСТОСУВАННЯ, АДАПТАЦІЇ глухих до чуючих і розвивається шляхом визнання необхідності взаємодії, співпраці глухих і чуючих учасників освітнього процесу, культурного, мовного взаємозбагачення тощо [1].

Головна теза «соціокультурної» концепції полягає в наступному. Глуха людина (та, яка визнає, що у неї немає медичних проблем, пов'язаних зі слухом, і не готова асимілюватися у суспільство чуючих) належить до унікальної культурно-лінгвістичної меншості. Вона має право жити згідно встановлених правил мікросоціуму глухих: розвивати свою культуру, свою рідну мову, отримувати освіту на рідній мові. Вона має також право інтеграції у спільноту чуючих як у макросоціум.

Ідеї «соціокультурної» теорії знайшли відображення у педагогічній системі «тотальна комунікація», а з середини 80-х років ХХ століття в педагогічній системі «білінгвальне навчання». На сьогодні все частіше використовується термін «бікультурне та білінгвальне навчання». В цих системах розвитку жестового мовлення приділена особлива увага.

Природно, що найбільш повно різноманітні аспекти використання ЖМ розробляються представниками «соціокультурної» концепції.

Згідно цієї теорії ЖМ – це невід'ємна складова культури мікросоціуму глухих, дзеркало цієї культури, і в той же час – духовна формувальна сила.

Тому виховання глухих дітей потрібно здійснювати всередині культури і мови свого мікросоціуму, у тісному контакті та взаємодії з національною культурою та національною словесною мовою.

Перші спроби побудови такої системи були здійснені у США прихильниками ТК – визнання необхідності використовувати у навчально-виховному процесі дітей з порушеннями слуху всіх мовленнєвих засобів: дактильного, писемного, усного мовлення, національної ЖМ, КЖМ.

Оскільки перевага надається одночасному використанню словесного і жестового мовлення, в ТК використовується переважно КЖМ (кальковане жестове мовлення). Основний принцип ТК – створення можливості успішного обміну інформацією між глухими і чуючими, в процесі якого співбесідники можуть легко і повно висловлювати свої думки і розуміти один одного.

Вчений Х. Фурс (1980) зазначав, що в період раннього дитинства основним є спілкування, мова потрібна не стільки для отримання інформації, а, значною мірою, для забезпечення зрозумілих стосунків у сім'ї: *«батьки і діти ніколи не повинні відчувати навчання мові як завершений процес, саме по собі знання мови ніколи не забезпечить здорового розвитку особистості глухої дитини. Ми маємо на увазі не словесну мову, не кальковане жестове мовлення, не природну жестову мову, а якість стосунків і сім'ї глухої дитини»*.

На прикладі «чистого усного методу» ми побачили, що основний акцент зосереджується на інвалідності, і зовсім мало уваги приділяється особистісному розвитку глухого учня. Бернارد Паттен, позитивно оцінюючи результати розвитку нечуючих в системі ТК, аналізує критичну взаємозалежність між зором і мисленням на прикладі Альберта Ейнштейна: *«деякі глухі люди можуть звільнитися від обмежень мислення на основі словесної мови і можуть «включати» нові способи мислення, засновані на зоровій модальності. Більш відкрите ставлення до незвичного процесу мислення і використання модальностей несловесних відчуттів, може підвищити наше розуміння джерел сили розуму»* [4].

Завдяки доступним засобам глухій дитині стають зрозумілими оточуючі і весь світ. Основною турботою сучасних шкіл, які працюють за принципом ТК, стало забезпечення сімей певними навичками, необхідними для стимуляції якісних природних взаємин, розуміння того, що дитина усвідомлює себе як особистість лише у стосунках з іншими людьми. Практики намагаються використовувати ЖМ якомога раніше, з моменту діагностування глухоти. Це, значною мірою, ліквідує дефіцит інформації, яку починає відчувати дитина, позбавлена слуху з дитячого віку. Надалі це допоможе глухій дитині уникнути соціальної ізоляції, яка неминуче чекає глухих людей, які не володіють ЖМ, оскільки більшість з них не опановують словесну мову в такому ступені, щоб вільно спілкуватися з чуючими.

Прихильники ТК на підставі низки експериментальних досліджень відзначають, що педагогічний процес побудований за принципами названої системи, забезпечує більш високий рівень загального і лінгвістичного розвитку глухих дітей, сприяє доступу до більшого обсягу навчальної інформації.

Відзначимо, що за системою ТК працює зараз більшість шкіл для глухих дітей і спеціальні класи загальноосвітніх шкіл США, де навчаються учні з порушеннями слуху (Муріс, 1998), та багато європейських шкіл (Зайцева Г. Л., 1999).

Зовсім по-іншому вирішується питання використання ЖМ в білінгвальному навчанні, яке почало формуватися на основі ідей «соціокультурної» концепції на початку 80-х років ХХ століття. Методологія білінгвального навчання спирається на визнання:

- культури мікросоціуму глухих і ЖМ як повноцінної природної мови;

- лінгвістичного і культурного плюралізму сучасної цивілізованої спільноти;
- необхідності припинення дискримінації глухих людей як членів мікро-соціуму;
- рівних можливостей і забезпечення прав людини незалежно від етнічного походження, раси, статі та наявності особливих проблем у розвитку (Пікерсгіл, Грегорі, 1998).

За білінгвального підходу національна словесна і національна ЖМ виступають як рівноправні засоби навчально-виховного процесу. Стверджується, що найбільш сприятливим середовищем для вільного соціально-емоційного розвитку нечуючої дитини, для отримання нею повноцінної освіти є ситуація жестово-словесної двомовності. Лише коли дитина володіє двома контактуючими мовами – жестовою і словесною – вона зможе спілкуватися з батьками, розвивати свої когнітивні здібності, отримувати знання про світ, спілкуючись з навколишнім світом звикнути до життя у двох світах (у світі глухих і світі чуючих) [3]. Тому на початковій стадії розвитку нечуючих особливу увагу необхідно звертати на культурно-чутливе навчання.

Дві мови для нечуючої дитини відіграють різну роль: для деяких дітей ЖМ є важливішою, ніж словесна мова, або навпаки; в інших випадках обидві мови є рівноцінними. Окрім того, існують різні види глухоти, в результаті чого зустрічаються різні типи білінгвізму. Необхідно також враховувати, що взаємодія між цими двома мовами є складною (дві системи виробництва мови, дві системи розуміння мови, чотири мовленнєві навички). З цього випливає, що більшість нечуючих дітей повинна бути двомовною і бікультурною.

З іншого боку, хороша компетенція в одній мові, є підставою для полегшеного вивчення другої мови. Дослідники відзначають, що той, хто чекає, поки дитина досягне певного рівня словесної мови, не даючи їй саме ту мову, яка відповідає її потребам (позбавляє дитину можливості вивчити ЖМ) ризикує втратити час, оскільки дитина може відставати в розумовому, емоційному і соціальному розвитку.

Білінгвізм має на меті опанування нечуючою дитиною двома мовами: ЖМ, як перша при значному порушенні слуху, і СМ, як друга. Щоб вивчити дві мови як слід, дитина повинна вступити в контакт з обома мовами і відчувати необхідність користуватися ними. Покладання лише на СМ, спираючись на останні технологічні досягнення, створить ризик для майбутнього дитини, зокрема, її емоційного розвитку. Якби не склалося майбутнє дитини (обере один зі світів, буде жити у двох світах) – рання двомовність відкриває значно більше можливостей, ніж володіння однією мовою [3].

Методологія сучасного білінгвізму передбачає й вільне володіння сурдопедагогами двома контактуючими мовами, а також обов'язкової участі у педагогічному процесі глухих учителів – носіїв рідної мови. Глухі вчителі, взаємодіючи з чуючими працівниками і нечуючими дітьми, є соціальними моделями для учнів, допомагають удосконалювати ЖМ чуючим колегам, організовують навчання ЖМ технічному персоналу, батькам тощо.

Звичайно, теорія білінгвального навчання потребує подальшої розробки, а практика розв'язання багатьох методичних та організаційних проблем.

Однак, не зважаючи на всі проблеми та труднощі, білінгвально-бікультурне навчання швидко завойовує нові позиції. Перші спроби здійснення зазначеного навчання були у Франції, Данії, Швеції, Канаді та ін. Зараз дитячі садки і школи

працюють у Великобританії, Німеччині, Голландії, Польщі, США, Фінляндії, Швейцарії. Під гаслом білінгвізму перебудовується програми навчання дітей в Австралії, Аргентині, Нігерії.

Відзначимо, що у Швеції, Норвегії, Литві, Естонії білінгвальне навчання стало державною освітньою політикою, жестова мова визнається державною поряд із національною. На сьогодні вже 34 держави світу визнали жестову мову на рівні державної.

У Великобританії 3500 дітей з порушеннями слуху отримують освіту британською жестовою мовою (БЖМ), як у спеціальних, так і загальноосвітніх школах. Нечуючих учителів катастрофічно не вистачає, хоча їхня чисельність зростає. У 2007 році створений жестівник БЖМ на сучасних принципах: вихідним є не слово, а жест (його конфігурація, місцезнаходження, рух). Такий посібник був розроблений за безпосередньої участі британського фахівця – Мері Бреннон та носіїв мови – глухих людей (Комарова Г., 2007).

Білінгвальне навчання глухих ще молода педагогічна система, щоб оцінювати її ефективність, але перші публікації про здобутки свідчать про більш високий рівень знань учнів з математики, національної словесної мови, про більш повну соціалізацію випускників (Зайцева Г. Л., Хейлінг, 1995).

Надаючи тим чуючим, котрі ідентифікують себе як членів мікросоціуму глухих, право отримувати освіту на ЖМ, держава повинна гарантувати це право відповідною законодавчою та освітньою політикою. Варто відзначити, що Білорусії належить заслужене лідерство. «Закон про соціальний захист інвалідів» (1992), визнання ЖМ як засобу навчання, введення у навчальні плани шкіл глухих і слабочуючих дітей предмету ЖМ, підготовка та видання програмно-методичної літератури (Григор'єва Т.О., 1997), розробка нової системи навчання ЖМ студентів-сурдопедагогів (Димскис Л.С., 1998) знаменують початок нового етапу розвитку білоруської сурдопедагогіки.

У Росії: підготовка «Закону про спеціальну освіту» (1999), досвід роботи першої Московської білінгвальної гімназії для глухих дітей (організована Зайцевою Г. Л.), діяльність Центру освіти глухих і ЖМ. Різноманітна програма діяльності Центру є фундаментальною базою для подальших пошуків і відкриває широкі перспективи у цьому напрямку.

У результаті детального аналізу й узагальнення зарубіжних та вітчизняних джерел можна прийти до такого висновку:

1. Сучасна парадигма освіти нечуючих за кордоном використовує здобутки двох педагогічних концепцій: біолого-медичної та соціокультурної.

2. Описані педагогічні системи (чистий усний метод, мейнстрімінг, тотальної комунікації, білінгвального навчання), ґрунтуються на зазначених концепціях. Встановлено й охарактеризовано специфічні особливості «чистого усного методу», тотальної комунікації та білінгвального навчання.

3. Відзначено, що при рівності методологічних платформ, розумінні мети і завдань освітнього процесу тощо, чітко визначається тенденція до взаємозбагачення і взаємодії всіх педагогічних систем. Це стосується, зокрема, і до ставлення ЖМ як рідної для глухих, що викликає все більший і більший інтерес науковців, перекладачів, вчителів та дорослих нечуючих.

4. Вітчизняна сурдопедагогіка має переглянути свої першочергові завдання, аби вони відповідали кращим стандартам світової практики. Створення позитив-

ного іміджу нечуючої людини, починаючи з сім'ї та школи: в медіа, науці, мистецтві, літературі, на виробництві – найголовніші завдання сучасності, реалізація яких дасть можливість нечуючим наблизитись до соціалізації у двох світах.

5. Безперечно, що створення нової концепції освіти дітей з порушеннями слуху – складне завдання, однак, вкрай актуальне, яке потребує свого вирішення. Адже сучасні концепції демократизації та гуманізації процесу навчання і виховання, засновані на ідеях альтернативності, дають можливість вибору педагогічного простору з урахуванням мінусів та позитивів набутого досвіду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Зайцева Г. Л.* Жестовый язык глухих и современные системы обучения детей с недостатками слуха: сборник докладов. – Минск, 1999. – С.15 – 18.
2. *Засенко Н. Ф., Ефіменко Н. В.* Удосконалення засобів спілкування учнів з вадами слуху – актуальна проблема сьогодення: зб. наук. праць за матеріалами I Всеукр. конф. [«Проблеми реабілітації інвалідів зі слуху в Україні на сучасному етапі та можливі шляхи їх вирішення»], (Київ, 9 – 10 червня, 2000р.). – К., 2003. – 311с.
3. *Кобель І.* Підхід «дві мови – дві культури»: чи використання жестової мови сприяє розвиткові грамотності у глухих дітей?: матеріали Міжнарод. конф. [Українсько-канадський досвід]. – Київ, 2005. – С.89 – 98.
4. *Кульбіда С. В.* Сучасні погляди на використання жестової мови // Педагогічна газета. – 2007. – №4 (153). – С.5.
5. *Леонгард Э. И.* И снова о слухе, о речи, об общении... // В едином строю. – Москва, 2008. – №2. – С. 24 – 25.

Аннотация

В статье сделан обзор двух современных концепций обучения и воспитания лиц с нарушениями слуха на материале зарубежных исследований. Описаны особенности методологических подходов чистого устного метода, мейнстриминга, тотальной коммуникации, билингвистического обучения, обоснована постановка целей и задач каждой педагогической системы. Выделена роль жестового языка как родного для глухих людей и определено отношение к нему представителей разных систем.

Ключевые слова: жестовый язык, билингвизм, мейнстриминг, сурдопедагог, переводчик жестового языка, тотальная коммуникация.

Summary

In this article two modern concepts of teaching and parenting of persons with hearing disabilities have been analysed on grounds of prominent foreign research works. Peculiarities of methodological approaches, purely oral method, mainstreaming, total communication, bilingual education are analyzed, setting aims and tasks to each pedagogical system is substantiated. The role of sign language is stressed in its being a native language for the deaf people, and attitude to it on behalf of representatives of different systems is well expounded.

Key words: sign language, bilingualism, mainstreaming, a sign language pedagogue, a sign language interpreter, total communication.