

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ КОНЦЕПЦІЇ БІМОДАЛЬНО-БІЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ГЛУХИХ І НАПІВГЛУХИХ ОСІБ

ISSUES TO DEVELOPMENT THE UKRAINIAN CONCEPTION OF BIMODAL-BILINGUAL APPROACH TO EDUCATION OF DEAF AND HARD-OF-HEARING

УДК 376-056.263:376.016:81'246.2

Адамюк Н.Б.,

канд. пед. наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії
педагогічних наук України

Дробот О.А.,

канд. пед. наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії
педагогічних наук України

Замша А.В.,

канд. психол. наук,
завідувач відділу навчання
жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії
педагогічних наук України

Федоренко О.Ф.,

канд. пед. наук,
старший науковий співробітник відділу
освіти дітей із порушеннями слуху
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії
педагогічних наук України

Проаналізовано зміст понять «порушення слуху», «глуха особа», «особа зі зниженим слухом». Проведено термінологічний аналіз понять «жестовий білінгвізм», «жестово-словесний білінгвізм» і «бімодальний білінгвізм». Обґрунтовано доцільність визначення білінгвального жестово-словесного підходу до навчання як бімодально-білінгвального. Проведено порівняльний аналіз особливостей становлення бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих і напівглухих осіб на прикладі Швеції та США. Виокремлено схожі та відмінні положення бімодально-білінгвального підходу в названих країнах.

Ключові слова: бімодальний білінгвізм, глуха особа, жестова мова, напівглуха особа, словесна мова.

Проанализировано содержание понятий «нарушение слуха», «глухой», «со сниженным слухом». Проведен терминологический анализ понятий «жестовый билингвизм», «жестово-словесный билингвизм» и «бимодальный билингвизм». Обоснована целесообразность определения билингвального жестово-словесного подхода к обучению как бимодально-билингвального. Прове-

ден сравнительный анализ особенностей становления бимодально-билингвального подхода к обучению глухих и слабослышащих на примере Швеции и США. Выделены схожие и отличительные положения бимодально-билингвального подхода в указанных странах.

Ключевые слова: бимодальный билингвизм, глухой, жестовый язык, слабослышащий, словесный язык.

This article analyzes the content of the notion as a "hearing impairment", "deaf", "person with reduced hearing". It opens the results of terminological analysis of the concepts as a "sign bilingualism", "sign-spoken bilingualism" and "bimodal bilingualism". It determines the bilingual sign-spoken approach to education as bimodal-bilingual approach. It characterizes the development peculiarities of the bimodal-bilingual approach to deaf and hard-of-hearing education based on the analysis of education experience of Sweden and the United States. Based on the comparative analysis it opens the similar and divergences of the positions of bimodal-bilingual approach in that countries.

Key words: bimodal bilingualism, deaf, sign language, hard-of-hearing, spoken language.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Прийняття у 2017 році нового Закону України «Про освіту» окреслило основи сучасної державної політики у сфері освіти загалом і осіб із порушеннями слуху зокрема. Відповідно до цього нормативного акта українська жестова мова визнана не лише як мова спілкування чи вивчення, а й як мова навчання осіб із порушеннями слуху. У законі не передбачається вилучення української словесної мови як засобу навчання глухих і напівглухих осіб, а лише вказується на те, що в закладах освіти мають використовуватись як рівноцінні засоби навчання українська словесна та жестова мови. Отже, ідеться про пріоритет упровадження білінгвального жестово-словесного підходу в заклади, де здобувають освіту особи з порушеннями слуху.

Це водночас зумовлює виникнення потреби у формулюванні, осмисленні й прийнятті педагогічною спільнотою концепції білінгвального жестово-словесного підходу, а також розроблення й упровадження у практику ефективних технологій білінгвального жестово-словесного навчання глухих і напівглухих осіб, які б урахували специфіку комунікативних, мовних, мовленнєвих, сенсорних, соціокультурних, соціоінтегративних потреб і можливостей різних категорій таких осіб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині є дефіцит вітчизняних наукових досліджень із проблем білінгвального жестово-словесного підходу до навчання глухих і напівглухих. Окремі теоретичні та практичні аспекти білінгвального навчання представлені в роботах Н. Адамюк, О. Дробот,

А. Замші, О. Федоренко й інших. Зокрема, проведено порівняльний аналіз монолінгвального та білінгвального підходів до навчання дітей із порушеннями слуху (Н. Адамюк, А. Замша й ін.), визначено відмінності технологій білінгвального жестово-словесного навчання школярів із різним ступенем порушення слуху (О. Дробот, О. Федоренко) [1; 2]. Проте у вітчизняній науковій літературі й дотепер відсутній цілісний опис білінгвального жестово-словесного підходу до навчання глухих і напівглухих осіб.

Утім, цей підхід активно впроваджується в розвинених країнах світу із 70–80-х рр. ХХ ст. Зокрема, найбільш потужні позиції вказаний підхід зайняв у системах освіти Данії, Канади, Норвегії, США, Швеції та Японії. Наукові дослідження, присвячені висвітленню основних положень білінгвального жестово-словесного підходу до навчання осіб із порушеннями слуху в цих країнах, представлені в роботах I. Ahlgren, B. Bergman, K. Conner, S. Davies, B. Hansen, H. Lang, B.G. McKee, D. Moores, I. Roald, R. Sorensen, S. Supalla, C. Yoshinagaitano й інших [5; 7]. Практичні аспекти впровадження білінгвального підходу висвітлені в низці робіт. Зокрема, основні переваги й недоліки однієї з перших технологій білінгвального навчання – так званого «методу симультанної комунікації» – окреслено в дослідженнях W. Newell, M. Stinson, D. Castle, D. Mallery-Ruganis, B. Holcomb та ін. [6]. У наукових публікаціях K. Appelman, J. Callahan, D. Denton, R. Holcomb, S. Lowenbraun та ін. описано особливості використання технології білінгвального навчання «методом тотальної комунікації» [6; 8]. Зміст і особливості застосування технології бікультурно-білінгвального навчання представлені напрацюваннями P. De Villiers, J. De Villiers, R. Hoffmeister, F. Grosjean, B. Schick та ін. [3; 4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що нині студювань із різних аспектів білінгвального жестово-словесного навчання глухих і осіб із вадами слуху в науці нараховується досить багато, і досі не сформульовано цілісної концепції такого навчання. Зокрема, педагоги в США технологію тотальної комунікації розглядають лише як один із етапів становлення білінгвального підходу й нині не використовують, тоді як у Канаді ця технологія використовується для навчання напівглухих дітей і досі. Фахівці із цих країн поняттям «тотальна комунікація» називають різні технології навчання. Проте одне з важливих положень білінгвального підходу – етапність опанування національними жестовою й словесною мовами – у різних країнах трактується по-різному. Так, у Швеції жестова мова вивчається на початку й слугує надалі засобом навчання словесній мові, тоді як у США ці дві мови вивчаються одночасно. Не тотожні

позиції цих двох країн і щодо співвідношення національних жестової та словесної мов як засобів навчання. Кардинально відрізняються позиції білінгвального підходу в Данії та США щодо ролі калькованого жестового мовлення в навчанні дітей із порушеннями слуху словесної мови. Зокрема, у Данії цей засіб не використовують, тоді як у США саме за його допомогою навчають словесній мові. Це свідчить про існування контраверсійних поглядів на ключові положення білінгвального підходу до навчання глухих і напівглухих, що ускладнює розроблення вітчизняної науково обґрунтованої концепції цього підходу, упровадження якого в заклади освіти передбачено Законом України «Про освіту».

Мета статті. Упровадження білінгвального жестово-словесного підходу в навчання осіб із порушеннями слуху розпочалося в 70–80-х рр. ХХ ст. одночасно в США та Швеції й лише потім було запозичене іншими країнами. Цей підхід і технології жестово-словесного навчання в означених державах розвивалися незалежно одна від одної й мають різючі відмінності. Водночас білінгвальний підхід до навчання глухих і осіб із вадами слуху в обох зазначених країнах демонструє високу ефективність. У цих країн – найдовша історія розроблення білінгвального підходу та накопичений найбільший досвід у вирішенні проблем двомовного навчання осіб зазначеної категорії. Зважаючи на це, розроблення вітчизняної концепції білінгвального жестово-словесного підходу до навчання глухих і напівглухих має базуватися спершу на результатах аналізу успішного досвіду цих країн, і лише потім адаптуватися до вітчизняних освітніх реалій. Отже, метою статті є аналіз особливостей білінгвального підходу до навчання глухих і напівглухих осіб у цих країнах.

Виклад основного матеріалу. Одним із ключових аспектів розроблення вітчизняної концепції білінгвального жестово-словесного підходу до навчання глухих і напівглухих є чітке визначення змісту основних понять.

У цьому контексті зазначимо, що у вітчизняних нормативних документах, які нині регламентують освітню політику, використовується поняття «особи (діти) з порушеннями слуху», «глухі та зі зниженим слухом». Ці поняття вказують, що у вітчизняному термінологічному полі домінує медична парадигма, оскільки акцентується увага власне на порушенні. Зокрема, це виявляється в тому, що типові навчальні плани розробляються окремо для дітей глухих і дітей зі зниженим слухом, які й у класі розподіляються саме за цим принципом – на основі медичних висновків про ступінь порушення слуху.

Водночас у США та Швеції останні 40 років використовуються інші терміни. По-перше, в їх документах у сфері освіти немає терміна «пору-

шення слуху», оскільки це поняття трактується за кордоном як дискримінаційне, позаяк свідчить про порівняння таких осіб із тими, хто не має ураження слухової функції. По-друге, термін «знижений слух» не використовується через те, що це поняття не дозволяє чітко розмежувати різні категорії осіб, а отже, і застосовувати різні підходи щодо їхнього навчання. У цьому контексті в США використовується слово «напівглухі» (слабкочуючі чи туговухі), яким позначають лише тих осіб, які мають суттєве й стійке порушення слуху, тоді як зниження слуху може мати незначний і тимчасовий характер. Також останніми роками в США практикується застосування двох різних способів написання поняття «глуха особа»: якщо воно пишеться як «deaf» (глухий), то це означає, що йдеться про тотальну втрату слуху, а «Deaf» (Глухий) використовується стосовно тих осіб, які мають порушення слуху, користуються жестовою мовою й ідентифікують себе із культурою глухих. Таким чином, навчання «Глухих» відбувається із використанням жестової мови як засобу навчання поряд зі словесною. У той же час у системі освіти Швеції «глухими» називають тих осіб, які мають як часткове, так і тотальне ураження слуху. У цій країні поняттям «глуха особа» позначають тих, хто має таке порушення слуху, міра якого унеможливує ефективне навчання за використанням лише усного мовлення як засобу спілкування та навчання, тобто глухих і напівглухих вони об'єднують у єдину категорію. Таким чином, у США та Швеції в нормативних документах з питань освіти домінує не медична, а соціальна парадигма щодо навчання глухих і напівглухих, тобто підхід, технологія та співвідношення мов в освітньому процесі визначаються з урахуванням потреб і можливостей дитини, а не за встановленим медичним діагнозом.

Важливим аспектом в обґрунтуванні концептуальних засад білінгвального жестово-словесного підходу до навчання є визначення змісту самого терміна «жестово-словесний білінгвізм». Поняття «білінгвізм» походить від поєднання двох слів латинського походження «дві» та «мови». Якщо в назві білінгвального підходу не уточнювати, що йдеться саме про жестово-словесний білінгвізм, то цей підхід може трактуватися і як використання двох словесних мов як засобів навчання глухих і напівглухих осіб. Для того, щоб відмежувати поняття білінгвізму двох словесних мов від жестово-словесної двомовності, деякий час науковці використовували поняття «жестовий білінгвізм» (Г. Зайцева, R. Swanwick та ін.). Але це поняття може бути застосоване лише до того різновиду двомовності, коли особа володіє двома жестовими мовами. Тому використання поняття «жестово-словесний білінгвізм» є більш доречним, оскільки вказує саме на жестово-словесну двомовність.

Поряд із цим указане поняття подає назви двох мов послідовно, що може трактуватися в двох аспектах: по-перше, як означення послідовності вивчення мов (спочатку – жестова, згодом – словесна); по-друге, як позначення рівня володіння й використання особою цих мов (тобто жестова мова використовується як основний засіб, тоді як рівень компетентності в словесній мові може бути нижчим). Зважаючи на зазначені аспекти, поряд зі вказаним поняттям доречно застосовувати термін «словесно-жестовий білінгвізм». Таке розмаїття тлумачень зумовило введення в науковий обіг освітянами із США нового поняття «бімодальний білінгвізм», що застосовується останнє десятиліття. Це поняття дозволяє уникнути плутанини та зайвого переобтяження терміна, оскільки ним позначається саме такий різновид білінгвізму, за якого йдеться про володіння жестовою та словесною мовами, без указівки на послідовність їх опанування чи рівень володіння. Слово «бімодальний» у цьому контексті вказує на ключову відмінність, що притаманна цим двом мовам, адже жестова мова належить до мов жестово-візуальної модальності, у той час як словесна – до орально-аудіальної. Саме зважаючи на окреслене, вітчизняний жестово-словесний підхід до навчання має визначитися як «бімодально-білінгвальний».

Аналіз ключових положень бімодально-білінгвального підходу до навчання в США та Швеції має декілька спільних позицій.

По-перше, на відміну від вітчизняної традиції навчання глухих і напівглухих осіб, пріоритетом їхнього вивчення словесної мови є не усне мовлення та його слухове сприймання, а насамперед писемне мовлення та вміння читати. Розвиток усного мовлення та його слухового сприймання відбувається на окремих заняттях, а не під час предметного навчання.

По-друге, навчання немовних навчальних предметів ґрунтується на використанні природного жестового мовлення, а не калькованого, як це характерно для українських закладів освіти. Природне жестове мовлення будується за лексико-граматичними правилами національної жестової мови, яка сформувалась еволюційним шляхом спілкування її користувачів упродовж багатьох поколінь. Водночас кальковане жестове мовлення є жестовим різновидом саме словесної мови, оскільки всі висловлювання подаються в жестовій формі, але з дотриманням принципів і лексико-граматичних правил словесної мови.

По-третє, зважаючи на те, що глухі та напівглухі діти не мають фізичних бар'єрів в опануванні національної жестової мови в умовах безпосередньої комунікації з її носіями, в обох країнах є система раннього втручання в розвиток таких дітей, що відбувається із залученням вихователів зі знанням жестової мови. Таким чином, до вступу

до школи глухі та напівглухі діти вже можуть спілкуватися жестовою мовою в обсязі, що тотожний обсягу знання словесної мови для чуучих дітей. Отже, жести мови вважається першим засобом навчання глухих і напівглухих дітей у цих країнах.

Поряд із окресленим є низка відмінностей бімодально-білінгвального підходу до навчання в США та Швеції. По-перше, питання про жестову мову як основну мову навчання. У Швеції жести мови вважається першою мовою навчання й залишається основним засобом навчання впродовж усього шкільного періоду. У США жести мови починає вивчатися першою та є основним засобом навчання, допоки дитина не опанує писемне мовлення та вміння читати, надалі обидві мови (як жести мови, так і словесна) використовуються як засоби навчання. По-друге, однією з ключових відмінностей цього підходу в означених країнах є ставлення до калькованого жестового мовлення як засобу навчання словесної мови. Так, у США воно використовується із самого початку навчання дитини словесної мови. Натомість у Швеції в навчанні словесної мови використовують лише дактильне мовлення для навчання писемному мовленню та мануоральне мовлення для полегшення зорового сприймання усного мовлення. Ці відмінності зумовлені особливостями становлення вказаного підходу в зазначених країнах.

Так, у Швеції витоки бімодально-білінгвального підходу пов'язані з низкою експериментів, що були проведені під головуванням I. Ahlgen, на замовлення Шведської ради з освіти в 1975–1982 рр. Суть першого із цих експериментів полягала в порівнянні показників комунікативного розвитку глухих дітей із родин глухих батьків із тими дітьми, які народилися в родині чуучих, а також у спостереженні за характером спілкування батьків і дітей, його змістом, соціально-психологічним кліматом родин тощо. У результаті експерименту дослідники дійшли висновку про те, що глухі діти з родин глухих батьків розвиваються так само, як і чуучі діти в родині чуучих батьків, крім того, вони мають високі показники когнітивного розвитку, загальної обізнаності, комунікативних умінь, навичок соціальної поведінки, лексичного жестового запасу тощо. Чуучі батьки глухих дітей, які спостерігали, як взаємодіють глухі діти та глухі батьки, були вражені рівнем розвитку дітей і особливостями спілкування й взаємодії в таких родині. Саме чуучі батьки, маючи потребу в налагодженні ефективного спілкування у власних родині, стали провідниками змін у системі освіти таких дітей у Швеції. Після низки різномірних досліджень було розроблено нову освітню програму для глухих дітей, що була затверджена у 1983 р. Ця програма за змістом була тотожною тій, що використовувалася для навчання чуучих дітей, і офіційно ґрунтувалася на бімодально-білінгвальному підході до навчання.

Натомість у США перші спроби розроблення основ бімодально-білінгвального підходу пов'язані зі спробами педагогів спеціальних закладів покращити результативність навчання глухих і напівглухих дітей на початку 1970-х рр. XX ст. Зокрема, ідеться про роботу таких педагогів, як Д. Дентон, Р. Холкомб та інші. Більш тривалий час розгортання в США цього підходу пов'язаний із відсутністю підтримки цих спроб із боку чуучих батьків і департаментів освіти. Зважаючи на те, що перші спроби впровадження бімодально-білінгвального підходу пов'язані з чуучими вчителями, які почали вивчати жести мови від глухих учнів і дорослих на волонтерських засадах, їхній рівень опанування цієї мови був недостатньо високим, а з огляду на те, що їхня перша й основна мова була англійська словесна, то вони часто надавали перевагу використанню калькованого жестового мовлення, а не природного. Лише значно пізніше, із поширенням результатів лінгвістичних досліджень американської жести мови та появою різних курсів із її систематичного вивчення, у закладах освіти почали використовувати саме природне жести мовлення. Успішні спроби навчання за цим підходом в окремих спеціальних закладах запозичувалися іншими педагогами й поширювалися на всю територію США, а згодом – і в інші країни.

Висновки. За результатами теоретичного аналізу висновується низка положень, що є ключовими для розроблення концепції бімодально-білінгвального навчання глухих і напівглухих осіб.

По-перше, вітчизняні нормативні документи з питань освіти глухих і напівглухих осіб потребують перегляду, зокрема, щодо осучаснення термінів, що в них використовуються, з метою усунення тих понять, що мають дискримінаційний характер. Крім того, ці документи мають ґрунтуватися на соціальній, а не медичній парадигмі, а отже, необхідно змінити критерій профілювання дітей спеціальних закладів освіти в класи зі «ступеня порушення слуху» на «комунікативні потреби» таких дітей.

По-друге, для уникнення термінологічної плутанини білінгвальний підхід до навчання, за якого в якості засобів навчання використовується національна жести мови та словесна мови, маємо позначати як «бімодально-білінгвальний підхід».

По-третє, специфіка бімодально-білінгвального підходу до навчання в різних країнах зумовлюється тими, хто виступає провідником його впровадження (чуучі батьки чи педагоги).

По-четверте, вибір мови навчання в кожному конкретному випадку зумовлюється виключно комунікативними потребами та можливостями дитини.

По-п'яте, в якості домінуючої мови спілкування з дитиною використовується жести мови у формі природного жестового мовлення.

По-шосте, під час опанування глухими та напів-глухими дітьми словесної мови пріоритетом є освоєння ними писемного мовлення та навичок читання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адамюк Н., Лещенко Л. Білінгвальне навчання нечуючих в контексті українських освітніх реалій. Жестова мова й сучасність. 2011. Вип. 6. С. 131–138.
2. Дробот О., Замша А., Федоренко О. Біомодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 4 (84). С. 37–46.
3. Davies S. The Transitional toward Bilingual Education of Deaf Children in Sweden and Denmark: Perspectives on Language. *Sign Language Studies*, 1991, Vol. 71, pp.169–195.
4. Grosjean F. The Right of the Deaf Child to Grow up Bilingual. *Sign Language Studies*, 2001, Vol. 1, No. 2, pp. 110–114.
5. Holcomb R. The Total Approach: Beginning and structure. In R. Madebrink (Ed.). *Proceedings of the International Congress on Education of the Deaf*, Stockholm. Stockholm, Sweden: International Congress on Education of the Deaf, 1972, pp. 104–107.
6. Marschark M., Lee C. Navigating two languages in the classroom: Goals, evidence, and outcomes. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York, NY: Oxford University Press, 2014, pp. 211–241.
7. Newell W., Stinson M., Castle D., Mallery-Ruganis D., Holcomb B. Simultaneous Communication: A Description by Deaf Professionals Working in an Educational Setting. *Sign Language Studies*. 2013. 69 (1), pp. 391–414.
8. Schick B., De Villiers P., De Villiers J., Hoffmeister R. Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child Development*. 2007, 78 (2), pp. 376–396.