

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ АПН УКРАЇНИ

ЖЕСТОВА МОВА Й СУЧАСНІСТЬ

Збірник наукових праць

Випуск 2

Київ • 2007

УДК 376.1—056.263:81`221`24] (06)

ББК 74.32 я 45

Жестова мова й сучасність: Збірник наукових праць: Випуск 2. — Київ: ПП „Актуальна освіта“, 2007. — 284 с.

ISBN 966-8663-20-9

*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 1829 від 07.06.2004*

Збірник містить матеріали щодо сучасних технологій використання жестової мови в освітньому процесі нечуючої дитини; аспектів лінгвістичного вивчення УЖМ, яке вперше започатковано в Україні. Наводяться результати експериментальних досліджень стосовно шляхів ефективного застосування мови жестів в умовах двомовності.

Адресується сурдопедагогам, науковцям, перекладачам жестової мови, студентам, батькам, всім, кому не байдужа доля дитини з порушеннями слуху.

Редакційна колегія:

Бондар В.І., д. пед. н., проф., дійсний член АПН України;
Засенко В.В., д. пед. н., член-кореспондент АПН України;
Киричук О.В., д. пед. н., проф., дійсний член АПН України;
Кульбіда С.В., к. пед. н., ст. н. сп. (відповідальна за випуск);
Сак Т.В., д. психол. н., ст. н. сп.;
Синьов В.М., д. пед. н., проф., дійсний член АПН України;
Тарасун В.В., д. пед. н., проф.;
Шеремет М.К., д. пед. н., проф.;
Ярмаченко М.Д., д. пед. н., проф., дійсний член АПН України

*Друкується за рішенням вченої ради
Інституту спеціальної педагогіки АПН України
Протокол № 10 від 28 грудня 2006 р.
та за сприяння ЦП УТОГ*

*Точки зору авторів публікацій
та редакційної колегії можуть не співпадати.*

Наукове видання № 21

ISBN 966-8663-20-9

Видавництво ПП „Актуальна освіта“

Видання № 21

© Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2007
© Лабораторія жестової мови, 2007

Список скорочень:

АПН	— Академія педагогічних наук
ВТГ	— Всеросійське товариство глухих
ВФГ	— Всесвітня федерація глухих
ВНЗ	— Вищий навчальний заклад
ЖМ	— жестова мова
Жм	— жестове мовлення
КДПІ	— Київський державний педагогічний інститут
КЖм	— кальковане жестове мовлення
ЛВЦ	— Ленінградський відновлювальний центр
МДПУ	— Мінський державний педагогічний університет
МВТУ	— Московський вищий технічний університет
МДСУ	— Московський державний соціальний університет
МДУ	— Московський державний університет
МЖ	— мова жестів
НВД	— Навчально-відновлювальний центр
НПУ	— Національний педагогічний університет
ОНП	— Об'єднання нечуючих педагогів
ПМЖ	— природна жестова мова
РЖМ	— російська жестова мова
ТК	— тотальна комунікація
УЖМ	— українська жестова мова
УТОГ	— Українське товариство глухих
ЦП УТОГ	— Центральне правління УТОГ
ASL	— американська жестова мова
DSL	— датська жестова мова

ДО ПИТАННЯ ПРО ІСНУВАННЯ В СПІЛЬНОТІ ГЛУХИХ ДВОХ МОВ ТА ДВОХ КУЛЬТУР

Ігор Кобель

1. Дві перспективи

Впродовж століть глухота вважалася патологією. Глухих вважали розумово неповноцінними і неповносправними у здатності до навчання через те, що вони не чують, і тому їм приписували необхідність спеціального навчання і соціальних послуг, щоб зменшити і корегувати їхні вади. Однак, після появи грандіозної праці William Stokoe (1960) та інших, що прорвали стіну вимислів, з'явилась нова течія в підходах до трактування глухоти і все більший відхід від патологічної перспективи в поглядах на глухоту. Вважається, що існує двохсотлітня боротьба між прибічниками оралізму і мануалізму.

„Розвиток вільної (рос. беглой) мови (включаючи читання і письмо) і добрі навички спілкування у глухих осіб були за останні 200 років основною турботою в послугах та освіті для осіб із вадами слуху“ [18. с.45]. В історії навчання глухих пропагувались різні стратегії для підвищення грамотності і розвитку навичок спілкування у людей із порушеннями слуху. Вони пропонувалися прибічниками мануального, усного і тотального спілкування. Ці стратегії або підходи, так само як і їх прибічники, знаходяться в стані перманентної війни за право отримати назву найкращого універсального методу навчання осіб із порушеннями слуху. Із цієї битви вимальовуються дві перспективи по відношенню до засвоєння мови і рівня грамотності.

Слухова перспектива. Вона сфокусована на „дефектності“ (ваді) нечуючих осіб і на тому, який негативний вплив на всі аспекти життя індивідуума має фізичний стан (відсутність слуху). Слухова перспектива вважає, що наявність нормального слуху є критичною для розвитку грамоти. Тому глухі особи не вважаються такими, що відповідають тим критеріям по відношенню до грамоти, прийнятним поглядам у слуховій перспективі (тобто для чуючих людей).

Коли я був студентом у Київському педагогічному інституті імені М. Драгоманова (1993), у нас в групі був один вчитель, здається, з Полтави. Він був глухий. Не маючи ні перекладача, ні інших засобів, він випробував всі мислимі способи для сприйняття матеріалу на слух. Зрештою, він опустил у відчаї руки і майже весь лекційний час він проводив на останній парті, якимось вбиваючи час. Одного разу відомий професор сказав: „Погляньте на нього! Він нічого не робить, але ми ставимо йому задовільні оцінки, бо це політичне питання. Адже в нашій країні глухий також має право на вищу освіту. Але чому він навчить інших дітей, адже він не говорить і не чує!“ На жаль, такий „дефективний підхід“ існує і нині, хоча і цей професор, і багато інших педагогів люблять глухих дітей і присвятили своє життя, щоб покращити систему спеціальної освіти в цій країні.

Культурна перспектива. Вважається, що, так як глухі люди використовують ЖМ, їх необхідно розглядати як особливу культурологічну і лінгвістичну групу в суспільстві, для якої (в даному випадку англійська) мова повинна вважатися другою мовою. „Тому глухі люди повинні трактуватися соціально, лінгвістично і культурологічно як інша і особлива група“ [18.с.45]. За останні 50 років в освіті відбувається дуже значна парадигматична зміна. Перехід від припущення, що навчання повинно бути одномовним і дітей треба навчати в одномовному середовищі, до припущення, що необхідно поважати першу (рідну) мову дитини і підтримувати її, щоб дитина змогла засвоювати другу мову з більшою впевненістю і довір'ям.

„Ця перспектива виходить з того, що засвоєння мови є природним і спонтанним соціокультурним процесом. Це означає, що людські істоти засвоюють і використовують мову як частину свого цілісного світу. На даний час більше 70 % всіх людей на землі знають/використовують дві або більше мов“ [12].

Недавні тенденції в навчанні глухих сфокусовані на двомовному-двокультурному підході (Dbi-bi (англ), M2-K (українське скорочення)), щоб сприяти розвитку навичок грамоти у глухих учнів. В кінці вісімдесятих років дискусія про двомовний-двокультурний підхід породила нові теорії. Велика англійська буква D (Д) вживається в ідеології двомовного-двокультурного підходу для визначення глухоти

більше в культурному плані, ніж в медичному. На жаль, дуже мало людей із середовища глухих в Україні мають уявлення про новий підхід М2-К, бо ні в науково-дослідних установах, ні в керівних освітянських органах немає жодного глухого фахівця з даної проблеми, для яких цей підхід є найбільш органічно близьким.

2. Що означає для глухого бути двомовним-двокультурним?

Від дитинства до зрілості глухі мають роки невдач і розчарувань на шляху оволодіння навичками читання і письма (англійською) мовою. „Корекційні підходи, що базуються на засвоєнні зразків, уроках лексики і вивчення визначених правил, розбивають мову на частини і не дають змоги використовувати англійську мову в натуральному вигляді так, як засвоюють мову чуючі індивідууми“ [3].

Підхід „дві мови-дві культури“ М2-К визнає, що американська жестова мова (**ASL**) і англійська мова — це дві різні мови, так само, як, наприклад, французька і німецька мови є двома різними мовами. ASL є повною (завершеною) мовою з власними граматиною, синтаксисом, фонетикою і правилами взаємодії. Прибічники М2-К вірять, що Глухі діти не є дефектними або з вадами. Вони просто сприймають інформацію зорово, а не усно-вербально. „Глухі діти не потребують корекційних вчительських стратегій, бо програма М2-К надає унікальне візуальне навчальне оточення, в якому задовольняються їхні лінгвістичні, культурологічні і соціальні потреби“ [2].

3. Перша мова глухої дитини: чий вибір?

Добре питання. Але в нашій країні його ставити нікому. Батьки глухої дитини не мають не те що вибору мов, вони не мають вибору взагалі. У всіх школах практикується єдиний підхід і методика навчання дітей із порушеннями слуху. Світова статистика говорить, що 90 % глухих дітей мають чуючих батьків. Що говорить українська статистика? Може, щось і говорить, але ми цього не чуємо. Отже, більшість глухих дітей народжуються в унікальній мов-

ній ситуації. Їхня втрата слуху не дозволяє їм засвоювати усну мову їхнього домашнього середовища природним шляхом.

Так як глухі не можуть чути мову (до певної міри, залежно від втрати слуху), їх взаємодія з іншими членами родини є неповною, що є вирішальним для мовного розвитку. Відповідно, вони не виробляють сильної лінгвістичної бази, що необхідна їм для самовираження і для надання слову сенсу. Загалом, „ця група глухих дітей вступає до школи лінгвістично, когнітивно і емпірично дуже позаду своїх чуючих однолітків, які скористалися із засвоєння навичок рідної мови із свого домашнього „оточення“ (Griffith, Johnson, Dastoli, 1985). Для того, щоб досягти рівня готовності до соціальних та схоластичних викликів, діти глухі або з порушеннями слуху, як і всі інші діти, повинні бути оточені якнайраніше в своєму житті мовою, яка повинна бути повністю прийнятною для них як модель для вироблення міцної компетентності в їх першій мові. „Є широко прийнятним право Глухих дітей на засвоєння першої мови природним шляхом і за „графіком“. Метою для більшості Глухих дітей є те, що мова, що не засвоюється природно, буде вивчатися як друга мова, коли дитина стає готова до цього в когнітивному плані загального розвитку“ [13]. Для того, щоб забезпечити цей доступ до мови, батькам глухих дітей необхідно якнайраніше прийняти деякі дуже важливі рішення про лінгвістичний підхід до їх дітей, якщо вони бажають забезпечити своїм дітям розвиток відповідно віку.

В США рішення про першу мову для глухої дитини часто лягає тягарем на плечі батьків, які можуть мати відчуття, що повинні робити вибір між жестовою і усною мовою, одна з яких, на їх думку, стане первинним і єдиним шляхом для розвитку в їх дитини ранньої мови. Щоб уникнути зіткнення батьків з двома опціями, що взаємно виключають одна одну, їм показують модель, що ідеально включає в себе всі опції — жестову, писемну і усну мову в поєднаннях відповідно до вікового розвитку дитини. В цій моделі важливість дозволу дітям „бути дітьми“, — що включає в себе засвоєння їхньої першої мови природним шляхом відповідно до віку, — дозволяє керувати вибором лінгвістичного підходу у виборі мови і, відповідно, типом першого навчально-виховного закладу. Страх, що глухі діти не бу-

дуть ніколи розмовляти, якщо їх не піддавати виключно впливу усної мови (мовлення) під час раннього критичного періоду, отримавши широкий вплив у вихованні глухих дітей. Проте, недавно були визнані серйозні хвилювання і застереження Глухих людей і невеликої групи Глухих та чуючих фахівців про наслідки ненадання Глухим дітям доступу до ЖМ в критичний період засвоєння мови.

„В той час, коли важко уявити собі місце у світі, де б не було доступу до усної мови, багато глухих і слабочуючих дітей в Сполучених Штатах сьогодні все ще ростуть в оточенні, що не надає доступу до ЖМ“ [13].

Не дивлячись на те, що вибір першої мови для глухої дитини належить батькам, кожне глухе дитя незалежно від його втрати слуху повинно мати право рости двомовним. Дитина повинна виконувати багато речей з допомогою і через мову: спілкуватись з батьками і членами сім'ї з якомога раннього віку, розвивати когнітивні навички в ранньому дитинстві, засвоювати світові знання, вільно спілкуватись з навколишнім світом, соціалізуватись у два світи.

„Білінгвізм, тобто ЖМ і писемне мовлення, є єдиним шляхом, що задовольнить його/її потреби, як от: раннє спілкування з батьками, розвиток когнітивних навичок, засвоєння знання людства, повне спілкування із навколишнім світом і сприйняття культури світу чуючих та світу Глухих“?[11]. Однак, інший автор, E.Ross Stackers (1991), незважаючи на те, що він сам дуже заохочує чуючих батьків нечуючих дітей вивчати ASL, піддає сумніву їх (батьків) здатність вивчити її достатньо добре для умілого спілкування з своїми дітьми і висловлює серйозні сумніви щодо ASL як першої мови для глухих дітей:

„З-поміж більш ніж 100.000 чуючих батьків глухих дітей в країні (США) лише невелика кількість на даний час вирішила вивчати і вживати ексклюзивно ASL в присутності своєї глухої дитини. Якщо батьки виберуть не вивчати і не вживати жести з їх глухими дітьми, а для багатьох із них є вагомими причини так робити, включаючи існування тисяч успішних моделей усних глухих, ми повинні сприйняти це як їхнє право і не обтяжувати їх почуттям вини“ (E. Ross Stackers. С.271). Автор пропонує власний підхід до навчання глухих дітей, який ми трактуємо як відомий метод Тотального спіл-

кування з більш широким вжитком ASL замість SEE (Signing Exact English — англійське кальковане усне мовлення — як говоримо, так і жестикулюємо).

В Україні ситуація із ЖМ є дуже складною. На перший погляд жестова мова реально існує і використовується всіма членами спільноти глухих. Насправді в радянські часи ЖМ повільно витіснялась з навчального процесу. Вживання її було суворо заборонено під час уроків. А після уроків КЖМ допускалось для спілкування між вчителями та учнями з обов'язковим проговорюванням. На нашу думку, було політичне підґрунтя для таких обмежень. Радянське суспільство було повністю закритим, мілітаризованим поліційним суспільством, що спиралося на систему тотального слідкування і контролю за всіма видами людської діяльності. Мільйони агентів секретних служб (як штатних, так і позаштатних „помічників“) тримали під пильним оком все в країні і поза нею, використовуючи для цього новітні технології. Однак, спільнота глухих із своєю специфічною мовою та власними правилами і поняттями, з власними критеріями і поглядами, що часом не співпадали з тим, що проповідувалося „згори“, була, фактично, „білою плямою“ в країні. Глухі були як окрема група, яка рідко дозволяла чужинцеві наблизитись дуже близько. Ми думаємо, що через це і намагалась влада мінімізувати використання ЖМ, яка ніколи не може бути зрозумілою стовідсотково навіть для вишколеної чуючої людини. А те, що не могло бути зрозумілим для влади, повинно бути нейтралізоване (знищене) або зведене до мінімуму. Процес заперечення ЖМ в радянському суспільстві був закладений в опусі Сталіна „Марксизм і питання загального мовознавства“ [24]. В ній він зробив „пропозицію“ вченим допомогти глухонімих в оволодінні усним мовленням, бо ті жести, що вони використовують, не можна назвати мовою. Невдовзі ЖМ була вилучена з обігу в навчальних і виховних закладах для дітей із порушеннями слуху. Перестали проводитись дослідження із всієї широкої проблематики неусного спілкування. А ім'я Виготського, який був першою людиною, яка зрозуміла, що „білінгвізм глухих людей є об'єктивною реальністю, і освіта не може закрити свої очі на факт, що вивівши жестову мову з-поміж дозволе-

них засобів спілкування між глухими дітьми, велетенська частка їхнього соціального життя і діяльності є знищеною“, стало табу на довгі роки (та й пізніше і навіть зараз, чого гріха таїти, ми використовуємо у Виготського тільки те, що нам вигідно і підтримує усний метод навчання глухих).

Тому зараз, коли нас запитують вдома в Україні, чому ми підтримуємо підхід „дві мови-дві культури“, ми відповідаємо: „Тому що це є правом Глухих людей на відповідне спілкування. Це право на їх власну мову, історію, культуру і самовизначення. Це є їх життя, і вони повинні мати право вибору“.

4. Вигоди від двомовного-двокультурного підходу?

Користь від М2-К методу багатопланова. Ранній доступ до мови в повному обсязі формує ранній когнітивний розвиток, що, в свою чергу, стимулює зростання грамотності та вищий академічний (навчальний) здобуток. Учні, які навчаються за програмами М2-К, розвивають функціональні навички в двох мовах. Так як названі програми визнають значущість і важливість як ASL, так і англійської мови, ці програми пропагують і відстоюють ASL як першу мову для дітей, які є глухими. Акцент на ранньому засвоєнні мови і прийнятті першої мови (ASL) забезпечує базу, на якій відповідно вивчається англійська мова. „Дослідження показали, що ефективна мова повинна бути швидка і ясна. ASL є ефективною (раціональною) мовою для візуального вивчення і є набагато легшою для засвоєння Глухими дітьми в якості першої мови, ніж будь-яка інша форма англійської мови“ [6].

Думаємо, що найближчим часом в Україні з'являться серйозні дослідження в цій сфері, адже у нас прийнятий корекційний підхід в навчанні глухих, а ЖМ вважається не мовою, а допоміжним засобом для спілкування. Та й вивчати та досліджувати всередині країни немає що — у нас власний досвід відсутній. Але ми віримо, пройде небагато часу і науковці в цій країні повірять, що „в учнів в двомовних-двокультурних програмах підвищується рівень почуття власної гідності і впевненості через здоровий підхід (підхід „нор-

мальності“) до глухих дітей, сприйняття ними, ким вони є як людські істоти, і зростає впевненість в здатності функціонувати в двомовному-двокультурному оточенні“ [13].

5. Взаємовідносини між Американською жестовою (ASL) та англійською мовою

„Якщо ASL вживається як перша мова, тоді всі навчальні дії та матеріали повинні бути представлені і виконуватись через вживання ASL. Це вимагає, принаймні, використання таких візуальних медійних засобів як відеострічки, фільми та інтерактивне відео. Ці медійні засоби можуть мати англійські титри; однак, не можна планувати жодного формального навчання з англійської грамотності, аж поки не буде досягнуто майстерності в ASL на прийнятному рівні. Доступ учнів до друкованого повинен бути побічним, як це має місце в усіх учнів, які навчаються вперше“ [16. с.260].

Але тут виникає запитання: Який рівень оволодіння ASL глухими дітьми можна вважати „прийнятним“? Бо цей же Пітер В.Пол запитує в іншій статті адресованій Лютке-Штальману: „Що говорить нам взаємодія в класі про жестову майстерність і ступінь володіння нею як вчителями, так і студентами?“ [17. с.166]. Глухі і слабочуючі діти не є однорідною групою. Вони всі мають різну здатність до розвитку усної (англійської) мови. Ця здатність, на нашу думку, залежить від фізичного (біологічного) потенціалу і мотивації. Ступінь залишкового слуху, ефективність та постійність у використанні звукопідсилення, мовна компетентність і інтелект, підтримка родини і чуючих однокласників є тими чинниками, що відносяться до потенціалу та мотивації. Кожен з цих чинників відіграє складну, взаємопов'язану роль в загальному розвитку навичок усної мови. Жоден із цих чинників не визначає окремо ступінь розвитку навичок зрозумілого мовлення. Однак, найбільш важливими є чинники, що відносяться до величини (ступеня) доступу дитини до моделі усної англійської мови. Діти з обмеженим доступом до слухової частини мови і ті, хто не здатен використовувати свій слух для моніторингу (контролю) продукування власного мовлення, мають дійсно дуже важке завдання перед со-

бою. З деякими винятками ті діти, які мають менший слуховий доступ до англійської, виявляють тенденцію до меншого зацікавлення в розвитку функціональних навичок усного мовлення.

Ще одним критичним чинником у розвитку мовлення є мовна компетентність. Для глухої або слабочуючої дитини, яка має тверду базу в ASL, завдання з розвитку усного англійського мовлення стає легшим. Один з доказів цього знаходимо в статті „Where does the speech fit in? Spoken English in a Bilingual Context“ [7], „Де місце мовлення?“, „Англійське мовлення в білінгвістичному контексті“ [18], де Graneу пише про недавні дослідження [19] та інших відомих дослідників, зокрема Israelite, Hoffmeiter and Ewoldt (1992). Інші дослідники і педагоги прийшли до подібних висновків щодо важливості твердої основи з ЖМ після серії досліджень.

„Взаємні розповіді оповідань із книжок та обговорення на ASL виявляється тим мостом, що природно з'являється, мостом між мовою подачі (ASL) та мовою книжки (англійське письмо). Виявляється, що після закладення міцної бази з ASL, діти або починають помічати друковане слово і самі ставити питання про це, або готові до сприйняття вказівок (керівництва) вчителя“ [5].

Знання писемної англійської мови, що їх має дитина з ураженням слухом, може бути цінним інструментом для розвитку компетенції в усній англійській мові. Коли глуха або слабочуюча дитина починає читати, вона здатна робити зв'язок між надрукованим і усним словом [5]. „Писемна англійська мова надає глухим і слабочуючим дітям шлях для набуття повного доступу до структури мови, забезпечуючи яснішу модель англійського синтаксису, ніж ту, яку б вони отримали від усного сигналу. Знання структури англійської мови є особливо важливим в сприйнятті мовлення, в процесі якого необхідно заповнювати багато прогалів, які виникають від передбачень або здогадок про те, що не може бути почуто або сприйнято з губ. Тому, ранні навички з грамоти, що розвиваються в процесі перекладання на ЖМ написаного тексту, можуть також допомогти зміцнити навички усного мовлення“ (Graneу, 1988).

Важливо пам'ятати, що ЖМ і усне мовлення словесної мови як дві самостійні мови, повинні подаватись окремо. Це робить мож-

ливим піддавати всіх дітей обом мовам на ранній стадії, уможливує тих, хто може розвивати навички усного мовлення, почати це робити. Утримання обох мов в окремому режимі також допомагає вчителю мови визначати об'єм інформації, яку отримує дитина через слухові засоби. „Дітей, які мають тверду мовну базу, можна набагато легше навчати аспектам усної англійської, ніж дітей без мовної бази. Частково цим і пояснюється, чому глухі діти глухих батьків часто демонструють значні лінгвістичні переваги в оволодінні усною англійською над глухими дітьми чуючих батьків“ (Geers, Snick, 1988). Ми помітили, що учні, які можуть користуватись усною українською без паралельного жестикуювання, є кращими комунікаторами, ніж учні, що намагаються одночасно говорити і жестикуювати. Утримування мов в окремому режимі робить можливим для глухих дітей функціонувати так, як функціонують інші двомовні діти. В кожній даній конкретній ситуації вони приймають відповідне рішення про мову спілкування. Також мовленнєва діяльність, що сфокусована на усній українській мові, а не на паралельному спілкуванні, дозволяє дитині практикувати мовлення в більш реалістичному комунікативному оточенні, що має на меті, наприклад, спілкування з дітьми із порушеннями слуху, які навчаються в масових школах, і які, як передбачається, не повинні володіти чи/або використовувати ЖМ. Вчитель має змогу більш точно оцінювати продукування мовлення дитиною, а дитина, в свою чергу, починає бачити, коли її мовлення є зрозумілим, а коли ні. Це дозволяє дитині реалістично оцінювати її власні можливості і сприяє мовній компетенції тим, що допомагає учням дізнатись, коли їм потрібно розвивати альтернативні стратегії. Тому подача дітям як жестової, так і усного мовлення окремо, але на рівноправній основі, забезпечує дотримання педагогічних і лінгвістичних принципів. Важливо усвідомити, що незважаючи на те, що батьки можуть бажати для своїх дітей, не кожна дитина зможе розвинути навички усного мовлення. Деякі зможуть розвинути лише базові функціональні навички, інші зможуть брати участь в передбачуваному щоденному спілкуванні, але неспроможні виражати або розуміти комплексні ідеї, що передаються через усне англійсь-

ке мовлення. Все ж, інші будуть мати досить широкий діапазон знань і навичок усного мовлення, але потребуватимуть важкої праці для повного розуміння важковловимих нюансів кожного акту спілкування. Розмовна англійська може не відігравати таку ж роль в житті деяких глухих і слабочуючих, як вона відіграє у житті чуючих. Тому необхідно прийняти деякі важливі рішення про те, скільки часу і енергії треба затратити дитині для вдосконалення навичок усного мовлення в загальному процесі навчання. На нашу думку, такий підхід до визначення ролі і місця усної мови в житті глухої особистості, на жаль, заперечується фахівцями в нашій країні. В радянські часи робота шкіл для дітей із порушеннями слуху значною мірою визначалась рівнем розвитку усного мовлення у дітей. В оцінці загального розвитку глухої дитини стан розвитку мовлення у дитини був первинним по відношенню до навчальних здобутків і соціалізації. Очевидно, мало що змінилось тут і нині в незалежній Україні, хоча процес змін підходів постійно триває.

6. Американська жестова мова і чуючі діти

Виявляється, що американська жестова мова може мати позитивний вплив і на мовну компетенцію чуючих дітей. Про незвичайну ситуацію, що склалась в зоні обслуговування школи для глухих Скрантон в Пенсильванії, дізнаємося від М. Daniels (1993). Він досліджував повідомлення про те, що в цьому регіоні двомовні чуючі діти досягли виняткової компетенції в англійській мові. Більшість із цих дітей мали глухих батьків і вивчили ASL в дошкільний період і вільно володіли нею. Спеціальне дослідження [4] „було проведено з метою вивчення цього загадкового феномену. Виявилось, що, дійсно, це саме ASL мала такий позитивний вплив на розвиток англійської грамотності у цих дітей. Бо лише діти, які вільно оволоділи ASL в дошкільний період, продемонстрували видатну компетентність з англійської мови в порівнянні з рештою дітей при проведенні спеціально модифікованих для цього дослідження стандартних тестів. Правда, попри кілька варіантів пояснень, вчені не дійшли до одностайного висновку про те, яким саме чином ASL сти-

мулювала вивчення і засвоєння англійської мови на вищому, ніж в інших дітей, рівні.

Деякі висновки

Вдосконалення англійського писемного мовлення є для багатьох глухих людей боротьбою, що триває все життя. Дорослі глухі розвивають грамоту по-іншому, ніж їхні чуючі однолітки. Навчальні підходи, котрі:

- є орієнтовані на учня,
- потребують виразного рівноправного використання американської жестової мови і англійської мови,
- включають в себе і будуються на мові та культурологічній основі, реальному домашньому оточенні і середовищі, що оточує дорослих глухих в процесі їх трудової діяльності,
- використовують творчі візуальні засоби для навчання читання і письма,
- обіцяють наповнити навчальний процес більшим змістом, зробити його більш позитивним та успішним для глухих учнів (як дітей, так і дорослих).

Вчитель у школі для глухих повинен бути здатним створити середовище у класі багате на можливості для кожної дитини, щоб вона могла розвинути форми, значення і використання мови в спілкуванні обличчя-в-обличчя. Яка б мова не використовувалась глухими дітьми, ми знаємо, що визначальним і життєво важливим є забезпечення багатого лінгвістичного оточення. Ми, як педагоги, повинні постійно мати на увазі роль ЖМ і словесної мови в усній формі в житті глухої дитини. Обидві мови повинні служити дитині соціально, хоча ЖМ є визначеною мовою взаємодії у спільноті глухих. При тому усне мовлення словесної мови залишається мовою більшості в суспільстві і буде служити глухій дитині в навчальному і економічному аспектах.

Бібліографія:

1. Bailes, C. Neese. *Integrative ASL-English language arts: bridging paths to Literacy*. *Sign Language Studies*, 1(2). — 2001. — P. 147—174.
2. Baker, S. & Baker, K. *Educating children who are deaf or hard of hearing: bilingual-bicultural education*. (ERIC Digest #E553). — 1991.
3. Charrow, V. *Manual English: A linguist's Viewpoint*. *Proceedings of the congress of the World Federation of the Deaf*. Washington, DC: Gallaudet University, 1981.
4. Daniels, M. *ASL as a factor in acquiring English*. *A.C.E.H.I. Journal*. — 1993. — P. 23—29
5. Erting, L. & Pfau J. *Becoming bilingual: facilitating English literacy development using ASL in preschool*. Gallaudet University Laurent Clerc National Deaf Education Center, 1997.
6. Finnegan, J. *Bilingual-bicultural education*. *The Endeavor*, 3, 1—8. *The American Society for Deaf Children*, 1992.
7. Graney, S. *ASL & spoken English*. *Perspectives in Education & deafness*, 16(2). — 1997.
8. Graney, S. *Where does speech fit in? Spoken English in a bilingual context*. Gallaudet University Laurent Clerc National Deaf Education Center, 1999.
9. Griffith, P., Johnson, H. & Dastoli, S. *If teaching is conversation, can conversation be taught?: Discourse abilities in hearing impaired children*. In D. Ripich & F. Spinelli (Eds.), *School discourse problems*. San Diego, CA: College-Hill Press, 1985. — P. 149 — 177
10. Grosjean, F. *The bilingual and the bicultural person in the hearing and deaf world*. *Sign Language Studies*, 1992 — P. 77, 307 — 320.
11. Grosjen, F. *The right of the deaf child to grow bilingual*. *Sign Language Studies*, 1(2), 2001. — P. 110.
12. Mason, D.G. *Why bilingualism/biculturalism is appropriate in deaf education*. *DCS newsletter of Deaf Children's Society of British Columbia*. — 1995.
13. Mashie, S. N. *A first language: Whose choice is it?* Gallaudet University Laurent Clerc National Deaf Education Center, 1995.
14. Mayer, C. & Akanatsu, C. Tane. *Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students: Considering the claims*. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(1). — 1996. — P. 1 — 8.
15. Nelson, Keith E. *Improving English literacy and speech-acquisition learning conditions for children with severe to profound hearing impairments*. *Volta Review*, 98(2). — 1996 — P. 17 — 41.
16. Paul, Peter V. — *First— and second-language English literacy*. *Volta review*, 98(2). 1996. — P. 5 — 16.
17. Paul, Peter V. *Literacy & deafness*. The Ohio State University, 2000.
18. Rodda, M., Eleweke, J. & Chapman J. (1999). *Limited English literacy proficiency in deaf people: a review of deafness and hearing perspectives*. *The CAEDHH Journal*, 25 (1/2/3). — 1999. — P. 44 — 51.
19. Strong, M. and Prinz, P.M. *A study of the relationship between American sign*

- language and English-literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1997. — P. 2, 37–46.
20. Stuckers, Ross E. *Reflections on bilingual, Bicultural Education for deaf children. Some concerns about advocacy and trends. American Annals of the Deaf*, 133(3). — 1991. — P. 270 — 272.
21. Swanwick, Ruth. *English as a foreign language in a bilingual approach in Britain: toward the development of a curriculum for the teaching of English as a foreign language to deaf children. ACEHI Journal*, 20(1/2). — 1994. — P. 31 — 41.
22. Zaitseva, G., Pursglove, M. & Gregory, S. *Vygotsky, sign language and education of deaf pupils. Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (2). — 1999.
23. Выготский Л. С. О развитии речи глухих // *Дефектология*. — № 4. — 1994. — С.88 —90.
24. Сталин И. В. *Марксизм и вопросы языкознания*. — Москва, 1950.