

Григорьева Т.А., Русакович И.К. Жестовая речь незлышащих старшекласников: лингвистический аспект // Дефекталогія. – 2006. – № 1. – С. 53–59.

**Жестовая речь незлышащих старшекласников:  
лингвистический аспект**

*Т.А. Григорьева, профессор кафедры сурдопедагогик БГПУ, кандидат педагогических наук*

*И.К. Русакович, директор специальной общеобразовательной школы № 14 для детей с нарушением слуха г. Минска, кандидат педагогических наук*

Анализ десятилетнего опыта работы по развитию жестовой речи школьников с нарушением слуха подтверждает жизнелюдность национальной концепции обучения жестовому языку (ЖЯ) с использованием коммуникативной технологии, ее соответствие требованиям законов «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь» (1991 г.), «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании» (2003 г.).

В младших классах занятия по развитию жестовой речи содержательно синхронизированы с программным материалом учебных предметов «Человек и мир» и «Русский язык». На занятиях в среднем звене в рамках обогащения представлений учащихся о себе, своем отношении к окружающему, рассматриваются различные грани Я-концепции человека. Этот материал позволяет вести и организованное наблюдение за средствами ЖЯ.

Возможность и продуктивность первичного формирования знаний об окружающем мире с использованием средств ЖЯ у младших школьников с нарушением слуха экспериментально подтверждена Фоменок (Русакович) И.К. (2003г.).

Как известно, в существующей практике обучения незлышащих школьников не уделяется специального внимания закономерностям ЖЯ как знаковой системы.

Остается неисследованной и степень лингвистической компетентности учащихся с нарушением слуха, достигаемая в рамках занятий по развитию жестовой речи, особенности овладения прямым и обратным переводом. Не получило официального статуса программы и содержание занятий по развитию жестовой речи старшекласников.

Предпринятое нами исследование имело целью определить уровень сформированности и возможность совершенствования лингвистической подготовки незлышащих старшекласников в области ЖЯ.

В определении уровня владения грамматикой ЖЯ старшекласниками, мы руководствовались следующими известными в специальной педагогике и психологии положениями:

- о полноценности жестового языка как знаковой системы, ее важной роли для эмоционально-познавательного развития лиц с депривацией слуха;
- об общих лингвистических закономерностях овладения языком, словесным и жестовым, детьми с сенсорной нормой и нарушением слуха, специфике словесно-жестового двуязычия;
- о единстве (но не тождестве) языка и речи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.)
- о принципе анализа ЖЯ с позиции структурной лингвистики (Ю.Д. Апресян, Г.Л. Зайцева, W. Stosoe и др.);
- о своеобразии простых и сложных высказываний на ЖЯ (Г.Л. Зайцева, Т.П. Давиденко, М.В. Паленный и др.)

В индивидуальном психологическом эксперименте предполагалось:

а) выяснить исходный уровень практического владения знаниями о грамматике ЖЯ у неслышащих старшекласников, состояние исследуемых знаний к окончанию среднего звена школы;

б) исследовать особенности передачи основных групп смысловых отношений на ЖЯ;

в) определить характер взаимоотношений речевых средств, устной и ЖР, а также динамику их взаимосвязи в ходе усвоения знаний;

г) выявить возможности и особенности использования различных видов речи, устной и жестовой, неслышащими старшекласниками при описании изображенных ситуаций.

По материалам экспериментального изучения, на основании анализа педагогического опыта использования ЖР как средства формирования лингвистических знаний на коррекционных занятиях планировалась разработка программы формирования у старшекласников лингвистических знаний на специальных занятиях по развитию ЖР.

Как известно, в настоящее время нет стандартизированных тестов, позволяющих определять уровни развития устной и жестовой речи неслышащих. Подобных исследований в нашей республике не проводилось. В этом состояла принципиальная трудность организации эксперимента. Используя опыт изучения словесно-жестового двуязычия (методику серии экспериментов Г. Л. Зайцевой), мы определили метод экспертных оценок как единственно адекватный задаче организации нашего исследования. Был определен лингвистический минимум выражения языковыми средствами смыслов и отношений смыслов разной модальности.

Экспертную группу составили слышащие и неслышащие педагоги специальной школы № 14 г. Минска, а также опытные переводчики. Участники экспертной группы имели значительный (от 10 до 25 лет) педагогический стаж работы с неслышащими. Таким образом, экспертная группа являлась репрезентативной для оценки возможности ЖЯ в передаче отдельных смыслов.

Эксперты определяли способы передачи заключенных в словесных высказываниях смыслов средствами ЖЯ.

Выбор стимульного материала для констатирующего эксперимента осуществлен с учетом следующих условий:

- содержание словесного материала достаточно широко охватывает разные группы взаимосвязей;
- группы отношений знакомы по жизненным ситуациям детям школьного возраста, а также часто встречаются в программном материале учебных предметов;
- доступность ситуаций для восприятия и анализа обеспечивает свободное оперирование имеющимися знаниями при построении высказываний.

В качестве экспериментального материала мы использовали набор словесных выражений, отражающих отношения:

*причинно-следственные (При дожде гулять неприятно. Поссорились из-за Маши);*

*временные (Встал через час. После обеда прогулка);*

*количественные (Из пяти вычесть два. Больше десяти на пять);*

*пространственные (Остановился перед домом. Лежит под книгой);*

*атрибутивные (Оторвал кусок от булки. Кланялся под апподисменты);*

*объектные (Говорили о друзьях. Видно по малышу);*

*принадлежности (Крышка от кастрюли. Баночка из-под мази) и др.*

Весь экспериментальный материал включал 120 словесных выражений (в предлагаемых экспертам конструкциях представлено 22 предлога), моделирующих различные отношения.

Участники экспертной группы в процессе работы над переводом предложенных словесных выражений выявили возможности ЖЯ для их адекватной передачи. Обнаружено, что ЖЯ обладает достаточным набором средств, позволяющих адекватно передавать смысл словесных выражений. Этот вывод совпадает с заключением известных зарубежных исследователей ЖЯ (I. Ahlgren, Y. Itabashi, W. Stocoe и др.), в том числе и русского ЖЯ (Г. Л. Зайцева, Т.П. Давиденко и др.).

В процессе анализа материалов перевода высказываний на ЖЯ выделено 3 группы способов передачи в ЖЯ различных смыслов отношений, описанных средствами русского языка.

I группа. «Калькирующая» адекватная передача, в которой «дословный» перевод русского предложения в жестовый вариант обеспечивает полное

понимание. (Так переводились выражения типа: *перешел через ручей; говорим о друзьях; приготовил подарок для мамы* и др.)

В эту же группу включен и ряд выражений, при «дословной» передаче которых на ЖЯ возможен беспредложный вариант. Так, в русском языке: *занимается по утрам* - в ЖЯ: [ЗАНИМАЕТСЯ УТРОМ].

*Пришел под вечер* - [ПРИШЕЛ ВЕЧЕРОМ]. \*

*При дожде гулять неприятно* - [ДОЖДЬ ГУЛЯТЬ НЕПРИЯТНО] и др.

II группа. Для перевода значения выражений используются специфические средства ЖЯ, такие как:

а) двуручное исполнение жестов, передающих пространственные характеристики движений (глаголов) (например: *летит над домом, прибивать к двери, встал на стул*), нередко с изменением порядка слов в предложении (например: *выехал из-за угла ?* [УГОЛ, ЕХАЛ, ИЗ-ЗА]; *висит на стуле* - [СТУЛ - ЛЕВАЯ РУКА; ВИСИТ НА - ПРАВАЯ РУКА] и др.;

б) ситуативная пантомимическая передача значения, когда одним показом действия передается смысл выражения

(например: *смотрел из-под руки; вытащил из кармана* и др.);

в) использование для перевода смысла отдельных слов, подходящих по контексту жестов при отсутствии прямого жестового аналога. В русском языке: *Поссорились из-за Маши* - в ЖЯ [ССОРА ПРИЧИНА МАША].

*Баночка из-под мази* - [БАНОЧКА ТАМ БЫЛА МАЗЬ].

*Приехал к пяти часам* - [ПРИЕХАЛ ПРИМЕРНО ПЯТЬ ЧАСОВ];

г) способ индивидуального специфического перевода средствами ЖЯ в зависимости от контекста при отсутствии прямого жестового эквивалента передачи целого выражения. В русском языке: *Платье в клетку всем понравилось* - ЖЯ [ПЛАТЬЕ В КЛЕТКУ] будет показан нераздельно.

*До меня дошло* - [ДУМАЛ, ДУМАЛ, ПОНЯЛ], отдельный специфический жест [ДОШЛО].

*Все собрались без четверти два* - [ВСЕ СОБРАЛИСЬ ЧАС 45].

*Мать пришла без сына* - как один из вариантов [МАМА ЕСТЬ СЫНА НЕТ].

Экспертные модели передачи грамматических значений средствами ЖЯ стали ориентирами в оценке точности передачи представленных на иллюстрациях ситуаций, которые предлагались в индивидуальных экспериментах испытуемым. Участниками эксперимента стали шестиклассники и семиклассники специальных школ для детей с нарушением слуха № 14 г.Минска и г.п. Ждановичи - всего 56 человек.

---

\* Курсивом обозначено словесное выражение, большими буквами - смысл жестового (транскрипция Г. Л. Зайцевой).

Для экспериментального изучения актуального уровня лингвистической компетентности неслышащих старшеклассников, их умения выразить определенные отношения и взаимосвязи в своей ЖР, адекватно воспринять "экспертный эталон" и осуществлять прямой и обратный словесно-жестовый перевод была составлена пилотная программа, в которой учитывался имеющийся опыт изучения речи неслышащих старшеклассников (Г.Л. Зайцева, С. А. Зыков, Л.П. Носкова и др.)

В стимульный материал вошли иллюстрации ситуаций, наиболее часто возникающих в окружающем ребенка мире (более 300 сюжетов), для описания которых требовалось проявить некоторую лингвистическую компетентность. Составленный картинный грамматический справочник отразил практически все виды отношений (пространственные, временные, причинные, целевые, объектные, атрибутивные, условные), которые ранее анализировались экспертами. Рисунки (стимульный материал) были подобраны из учебных пособий по предметам, изучаемым в специальной школе с учетом возрастных и психофизиологических особенностей учащихся среднего и старшего школьного возраста. Выбор сюжетов в качестве основных был осуществлен на основе экспертной оценки программного содержания и обусловлен их значимостью для формирования целостного восприятия окружающего, коммуникативного развития и обогащения лингвистической компетентности неслышащих.

Основным методом исследования являлось индивидуальная беседа.

В индивидуальном эксперименте каждому учащемуся предлагались последовательно картинки с инструкцией "Расскажи, что здесь случилось". Ответ записывался с указанием речевых средств, которые использовал испытуемый. Для всех заданий предусматривались способы помощи в случае возникновения затруднений: эмоциональная поддержка и стимулирование к деятельности, наводящие вопросы, указание направления поиска решения, что давало возможность учесть различный уровень знаний и коммуникативных возможностей.

Из-за объемного экспериментального материала, подлежащего предъявлению, продуцированию и дальнейшему изучению, сложности транскрипции жестовых высказываний, обследование каждого учащегося занимало 2-3 дня. Сигналом к прекращению эксперимента служило появление признаков утомления у испытуемого. При первой встрече с ребенком знакомились и сообщали тему разговора: «Будем говорить о различных случаях». У экспериментатора имелись письменные образцы всех жестовых инструкций и вариантов ответов экспериментальной процедуры. В ходе обследования определялся объем и средства жестового разговорного и словесного языка, с помощью которых дети описывали картинки, а также соотношение между объемом знаний в жестовой и словесной форме. Ответы

испытуемых фиксировались на специально подготовленных бланках протоколов, которые использовались в дальнейшем для обработки данных.

Каждый испытуемый должен был представить более 300 (соответственно количеству рисунков) мини-рассказов. Всего в процессе обследования 56 учащихся было получено 16 000 описаний для последующего анализа. Ответы испытуемых оценивались с позиции их соответствия реальной действительности, программным требованиям курса «Русский язык», стандартов «Социально-бытовая адаптированность», а также экспертному образцу.

Перейдем к анализу результатов констатирующего эксперимента.

Обобщение данных выполнения заданий индивидуального эксперимента показало, что в целом все испытуемые старшеклассники адекватно передавали содержание иллюстраций. При этом дети в основном демонстрировали такие же способы передачи всех видов отношений, что и эксперты. Для описания средствами ЖЯ пространственных, временных, объектных и др. отношений испытуемые школьники использовали как изолированные жесты, жестовые комбинации, являющиеся эквивалентами русских слов, так и безэквивалентную лексику, а также специфические средства, присущие только ЖЯ как визуально-пространственной системе.

Наиболее точно все испытуемые описывали пространственные отношения между объектами с помощью двуручных жестов.

*Собирают в корзинку* - [КОРЗИНКА – ПРАВАЯ РУКА; БРОСАЮТ В (направление вниз) – ЛЕВАЯ РУКА];

*Лампа стоит на столе* - [СТОЛ – ЛЕВАЯ РУКА; ЛАМПА, СТОИТ НА (направление на стол) – ПРАВАЯ РУКА].

Аналогично адекватно отражались и другие ситуации, для описания которых на языке слов требовались другие предлоги (*лиса спряталась за кустом, машина выезжает из гаража, мальчик достает из-под кровати, выглядывает из-за забора, прыгает со скамейки, переступил через лужу и др.*).

Учащиеся 6 - 7 классов адекватно воспроизводили сюжеты, которые не требуют перевода предлога на ЖЯ. Их полное понимание обеспечивается в контексте с использованием направленных жестов:

*Мальчик смотрит в окно* - [СМОТРИТ (направленный жест) ОКНО];

*Дети сидят на диване* - [СИДЯТ (направленный жест) ДИВАН].

В ряде случаев передача сюжета осуществлялась пантомимическими средствами (например, ЕХАТЬ НА ЛЫЖАХ; СМОТРЕТЬ ИЗ-ПОД КОЗЫРЬКА; МЫТЬСЯ ПОД ДУШЕМ и др.).

Старшеклассники не затруднялись в поиске нужных, специфических средств ЖЯ для описаний ситуации типа:

Аист принес ветки для гнезда - [ВЕТКА ТОЧНО ГНЕЗДО СТРОИТЬ];

*Мама устала от стирки* - [МАМА СТИРАЛА, СТИРАЛА – (выражение эмоций на лице) УСТАЛА].

Участники эксперимента менее успешно справлялись с дифференцированным описанием объектных, атрибутивных и причинно-следственных отношений. Не всегда конкретизировали место и направление действия, к примеру:

*Одеяло в пододеяльнике* - [ОДЕЯЛО], или [ПОДОДЕЯЛЬНИК];

*Бабушка сидит между внуками* - [БАБУШКА СИДИТ, ДЕТИ РЯДОМ].

В ряде случаев для описания отношения участники эксперимента использовали много избыточных жестов, не несущих смысловой нагрузки, а важные детали упускали. Примером может служить описание:

*Люди готовят корм для животных* - [МУЖЧИНА ОДИН РАСКЛАДЫВАЕТ КАРТОШКУ, МОРКОВКУ, СВЕКЛУ, ВТОРОЙ КИДАЕТ ТРАВУ].

*Девочка убегает от пчел* - [ДЕВОЧКА БЕЖИТ, ОСЫ ЛЕТЯТ].

Самые большие сложности для неслышащих старшеклассников представляли задания на перевод жестового описания в словесное.

Результаты эксперимента показали, что владение ЖЯ на уровне пользования для общения у испытуемых не означает уверенного оперирования цепочкой «жест-смысл-слово». Как правило, испытуемые старшеклассники адекватно воспринимали жестовую информацию различного содержания, однако осуществить ее перевод из кинетической системы в звуковую затруднялись даже в большей степени, чем осуществить обратный перевод со словесного языка на жестовый. Можно сделать вывод, что без специальных образовательных услуг со стороны учителя неслышащий ребенок не в состоянии освоить закономерности прямого и обратного словесно-жестового перевода, воспринимать и воспроизводить калькирующую ЖР.

Для формирования навыков осознанного перевода словесного материала на жестовый и наоборот необходимо создавать обучающие условия, предъявляя материал для сравнения двух языков, и это необходимо учитывать в программе по «Развитию жестовой речи» в 8-11 классах. Занятия по ЖР в старших классах призваны продолжить реализацию двух основных подходов в обучении ЖЯ: коммуникативно - деятельностного (основы которого заложены в начальном звене) и грамматического (построенного на сравнительном анализе ЖЯ и словесного). Причем приоритет в старших классах целесообразно отдавать грамматическому подходу, принципам сознательного изучения ЖЯ, особенностей его структуры в сопоставлении со словесным языком, практического накопления речевых умений. Учитель в такой ситуации привлекает ЖЯ для объяснения, сравнительного изучения лингвистических явлений в обоих языках. Эту модель обучения сторонники билингвизма называют «переводной».

Нами разработан проект программы обучения жестовому языку незлышащих старшекласников, в котором выделяются лингвистический и коммуникативный блоки.

В лингвистическом блоке представлены грамматические закономерности и лексические особенности ЖЯ.

В 8 классе предполагается изучить следующее содержание:

Жест, его структура: конфигурация, место, направление, ориентация кистей (пальцев) рук, качество движения. Жесты указательные, имитирующие, описывающие и условные. Жесты - действия, состояния. Зависимость исполнения от характеристики действия (скорости протекания, силы, времени совершения, субъектно - объектных отношений). Жесты, выражающие значение множественности. Жесты, выражающие значения «качество, его степень».

Содержание лингвистического блока программы в 9 классе составят:

Способы выражения количества: натуральный ряд чисел; значения времени, его продолжительность (три часа, до (с) двух часов, три недели; до обеда, после завтрака, перед обедом). Значения массы (два килограмма, две тонны...). Значения стоимости и цены (три рубля, сто рублей...). Значения протяженности (с двух до трех ...). Значения порядка при счете (первый, сотый, годы, месяцы, недели, дни).

Десятиклассникам предстоит рассмотреть:

Способы выражения пространственных, целевых, условных, причинно следственных отношений. Способы выражения направленности действия. Способы выражения отношения «принадлежность». Особенности калькирующей жестовой речи и разговорной жестовой речи. Перевод на жестовый язык (диалоги, тексты). Перевод с жестового языка (тексты).

Наконец, в 11 классе предлагается сосредоточить внимание учащихся на проблемах перевода, транскрипции:

Перевод прямой и обратный (диалоги, тексты). История жестового языка. Нотация жестов (варианты). Жесты - архаизмы и неологизмы. Процесс формирования жеста. Синонимы, омонимы, антонимы. Особенности жестового художественного перевода. Общественные объединения незлышащих в стране и за рубежом.

В качестве языкового материала используется логический потенциал образовательной области "Социально-бытовая адаптированность", включая все ее составляющие: субъектную саногенную, гражданско-правовую, коммуникативную, семейно-бытовую, социокультурную. При этом в социокультурный компонент включаются понятия из цикла общеобразовательных дисциплин, изучаемых незлышащими учащимися в старших классах.

Экспериментальную проверку проекта осуществила Е.П. Томашева. Ее данные свидетельствуют о функциональности занятий, на которых

учащимся предоставляется возможность актуализации и активизации субъектного опыта, осознания закономерностей ЖЯ, достижения высокой степени речевой инициативы, самостоятельности и выразительности жестовых высказываний. В экспериментальных условиях в значительной мере минимизируются трудности взаимодействия и перевода ЖР на словесную и обратно. Владение прямым и обратным переводом является важным компонентом успешной интеграции незлышащих в общество.

Изложенное выше подтверждает необходимость уточнения с учетом полученных в процессе экспериментального исследования данных программного содержания и выработки методических рекомендаций к изучению закономерностей ЖЯ в старших классах школ для детей с нарушением слуха.

#### Литература.

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
2. Григорьева Т. А. Культура жестовой речи. 1–4 классы // Программы общеобразовательных школ для глухих детей: В 2 ч. – Мн.: НМ Центр, 1996. – Ч. 2. – С. 3–135.
3. Григорьева Т. А. Временный государственный образовательный стандарт (проект). Специальное общее образование. Школы для детей с нарушением слуха (родной язык) / Стандарты образования детей с нарушениями психофизического развития. – Мн., 1998. – С. 32–53.
4. Григорьева Т. А. Временный государственный образовательный стандарт (проект). Специальное общее образование. Школы для детей с нарушением слуха (социально-бытовая адаптированность) // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 3–19.
5. Давиденко Т. П. Курс "Жестовый язык в образовании глухих" // Социальная и профессиональная реабилитация в системе специальных учреждений: Материалы межрегиональной конф. / Сост. Карпенко А. А., Пермякова И. С. – Новосибирск: Ин-т соц. реабилитации НГТУ, 1998. – С. 15–16.
6. Зайцева Г. Л. Особенности жестового языка глухих при выражении пространственных отношений // Дефектология. – 1969. – № 4. – С. 15–21.
7. Зайцева Г. Л. Словесно-жестовое двуязычие глухих // Дефектология. – 1992. – № 4. – С. 5–11.
8. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
9. Зайцева Г. Л. Курс «Русский жестовый язык» (экспериментальная программа для школ глухих) // Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 32–42.
10. Закон Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь» от 29.10.1991 № 1202 XII // Ведомости Верховного Совета Республики Беларусь. – 1991. – № 33. – Ст. 598.

11. Закон Республики Беларусь "О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь" от 14.07.2000 № 418-З. – 2000. – Ст. 19. – С. 4.
12. Закон «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» от 18.05.2004 // Настаўніцкая газета. – 2004. - № 85-86 от 5 чэрвеня. – С. 4-5.
13. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
14. Паленный В. А. Пути оптимизации преподавания физики в средней школе для глухих детей // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 50–55.
15. Ahlgren I. Sing language as the first language // Bilingualism in deaf education. Hamburg: Signum-Verl, 1994. – P. 55–60.
16. Ahlgren I., Hyltenatam K. eds. Bilingualism in Deaf Education.– Hamburg: Signum - Verl., 1994. – 312 с.
17. Heiling K. Deaf children's reading and writing. Comparison between pupils in different ages from oral and bilingual schools // Bilingualism and Literacy., 1996. – P. 101–114.
18. Itabashi Y. A study of development of speech production in children with profoundly impaired hearing // Proceedings of 18<sup>th</sup> International congress on education of the deaf. – Tel-Aviv: Ramot, 1998. – V. 2. – P. 780–787.
19. Stokoe W. C. Sing Language Structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf / Buffalo 14, New York University of Buffalo, 1960. – 79 p.