

Русакович И.К., кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры сурдопедагогики БГПУ им. М. Танка

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ  
ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Социальная политика Республики Беларусь на демократизацию и гуманизацию общества, ее ориентация на возрождение духовности и национальной системы образования акцентирует внимание на существенное обновление организации, содержания, технологии и методики обучения и воспитания детей, в том числе с особенностями психофизического развития. Законом Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития» (2004 г.) определены приоритеты: формирование личностных качеств, коррекция нарушений и социализация учащихся, повышение уровня их жизненной компетентности. В контексте компетентностного подхода усиливается направленность современного специального образования на воспитание самостоятельных, ответственных, инициативных членов общества, способных взаимодействовать в решении социальных, экономических и производственных задач.

В этой связи особую значимость приобретает проблема повышения качества полилингвальной подготовки учащихся со слуховой депривацией, развития коммуникативной компетенции в русском, белорусском и жестовом языках. В общей и специальной литературе имеется много достоверных данных о том, что сформированность языкового сознания оказывает позитивное влияние на эмоционально-познавательное развитие личности, ее учебную и профессиональную деятельность, внутренний мир и систему взаимоотношений в социуме. Отсутствие слуха или его глубокие нарушения создают сенсорный дефицит, замедляют психическое развитие неслышащих учащихся. Имеющиеся в мировой специальной литературе данные позволяют высказать предположение о назревшей необходимости оптимизации процесса

формирования речемыслительной и эмоционально-познавательной деятельности учащихся с нарушением слуха в среде словесно-жестового двуязычия (Л.С.Выготский, С. Барлоу, Р.М.Боскис, Т.А.Григорьева, А.И.Дьячков, Г.Л.Зайцева, М. Йокинен, Б. М. Паттен, В. Петшак, З. Прильвиц, Т.В.Розанова, В. Стоку, Л.И.Тигранова, Ж.И.Шиф и др.).

В отечественной и зарубежной системах обучения глухих детей развивались полярные взгляды на роль жестового языка в учебно-воспитательном процессе. Г.Л. Зайцева определила их в позиции биолого-медицинской и социокультурной концепции глухоты. Обе парадигмы в продолжение исторически сложившимся в сурдопедагогике чисто устному и мимическому методам, находятся в постоянном поиске путей успешной адаптации детей с нарушением слуха в обществе, обозначая свои приоритеты в использовании словесной и жестовой речи в обучении неслышащих детей. Автор многочисленных публикаций по этой проблеме, профессор Г.Л. Зайцева глубоко проанализировала современные тенденции в развитии биолого-медицинской и социокультурной концепции глухоты и обнаружила убедительные доказательства интеграции их положений, заимствовании научно-методических подходов к образованию лиц с нарушением слуха.

Как известно, многие исследователи долгое время не обращались к проблеме использования жестовой речи в специальном образовании, что было связано с отсутствием экспериментальных фактов и невозможностью научного изучения жестового языка с позиций традиционной лингвистики. По этой причине жестовый язык считался примитивным, не достойным внимания и отрицательно влияющим на развитие словесной речи. Наиболее изученными и приоритетными в отечественной сурдопедагогике долгое время оставались вопросы обучения неслышащих средствами словесной речи (Л.М.Быкова, А.М.Гольдберг, А.Г.Зикеев, С.А.Зыков, И.В.Колтуненко, К.Г.Коровин, Б.Д.Корсунская, Э.И.Леонгард, М.И.Никитина, Л.П.Носкова, Т.И.Обухова, С.Н.Феклистова, Ф.Ф.Рау и др.).

В настоящее время доказана лингвистическая полноценность жестового языка, его положительное влияние на качество знаний учащихся вечерних школ (Г.Л. Зайцева, А.Г.Басова и др.). Жестовая речь изучается как средство общения лиц с недостатками слуха, как средство психического развития глухих учащихся (А.И.Дьячков, В.Петшак, Т.В.Розанова, D.P.Corina), как средство обучения общеобразовательным предметам в московской билингвистической гимназии (Г.Л.Зайцева, А.В.Горошков, Т.П.Давиденко, В.А.Паленный).

Зарубежными исследователями проведена серия экспериментов, свидетельствующих в пользу благоприятного развития неслышащих детей раннего возраста в условиях словесно-жестового двуязычия (С. Барлоу, М. Йокинен, Б. М. Паттен, З. Прильвиц, В. Стоку и др.).

В Беларуси создана программа развития жестовой речи, обеспечивающая неслышащим детям возможность совершенствовать коммуникативную подготовку (Т. А. Григорьева). Изучен целостный процесс формирования знаний младших глухих школьников с использованием жестовой речи (И.К. Фоменок (Русакович)) на занятиях коррекционного компонента. Однако, несмотря на легализацию жестового языка в образовательном пространстве Республике Беларусь, его признание как средства обучения не подкреплено в должной мере разработкой соответствующей педагогической технологии полилингвальной подготовки неслышащих старшеклассников в условиях специального обучения. В этой связи актуальная задача разработки научно-методического обеспечения языковой подготовки неслышащих школьников с учетом специфики словесно-жестового двуязычия решается на экспериментальных базах, организованных в специальных школах № 13 и № 14 для детей с нарушением слуха г. Минска. На протяжении трех лет там ведется эксперимент по изучению жестового языка и белорусского как учебных предметов в среднем и старшем звене специальной школы для детей с нарушением слуха (отраслевая программа министерства образования РБ). На экспериментальных уроках исследуются возможности овладения жестовым языком, как лингвистической системой (в сравнении со

словесным (русским) языком). В ходе эксперимента предпринимаются попытки определить программно-методическое обеспечение предметов «Жестовый язык» и «Белорусский язык» (в условиях овладения последним как третьим в системе «жестовый  $\Leftrightarrow$  русский – белорусский»). Жестовый язык изучается учащимися с нарушением слуха как кинетический, визуально-пространственный, а русский и белорусский – как словесные (звуковые) языки.

Исходя из того, что познание опосредствуется содержанием сознания человека, по-новому интерпретируются теоретические аспекты полилингвальной подготовки неслышащих школьников в контексте проблемы языкового сознания. Овладение языком, по мнению Т. К. Цветковой, включает человека в социокультурный контекст сознания. Это справедливо в отношении как родного, так и иностранного языка. Доказано, что у слышащего ребенка, изучающего иностранный язык, его языковое сознание «...выступает как система координат, с точки зрения которой оцениваются все поступающие в сознание элементы изучаемого языка. В результате обобщение иноязычного языка будет происходить по законам родного языка, и образ иноязычного языка в сознании обучающегося не будет соответствовать действительности» [с. 68].

Предполагается специфика формирования языкового сознания неслышащих детей: их языковая картина мира развивается на жестовом языке. Появляется еще одна детерминанта известных и специфических трудностей глухого ребенка в овладении словесной речью: он «преломляет» в своем сознании законы словесного языка через сформированную у него языковую матрицу жестового языка. И именно в смыслообразующий контекст родного для глухих языка – жестового, вписывается иноязычный материал – русский язык слов. А это подчеркивает важную функцию жестового языка в становлении и функционировании билингвального сознания, в котором две языковые картины мира, как и системы двух языков, находятся в закономерном соответствии.

Бесспорно, что в отношении детей с нарушением слуха проблема полилингвальной подготовки (в отличие от слышащих детей) «обрастает»

многочисленными нюансами. Основное различие состоит в том, что, в основном иностранный язык изучается слышащим индивидом, уже обладающим картиной мира, сформированной в контексте родного языка. Глухие дети, начинающие изучать словесный язык, оказываются изначально в разных условиях развития и обучения, разной речевой среде (словесной или жестовой в зависимости от состояния слуха родителей). Кроме того, успешность языковой подготовки неслышащих детей зависит от степени потери слуха, времени протезирования и начала коррекционной работы, установок родителей и специальных образовательных учреждений на использование различных видов речи в воспитании глухого ребенка и др.

Система отечественной сурдопедагогики долгое время не принимала во внимание вышеописанные положения. Жестовый язык развивался у учащихся спонтанно, в процессе межличностного общения. Параллельно с изучением глухими словесного языка появлялась разновидность жестовой речевой системы – калькирующая жестовая речь, являющаяся «калькой», дословным переводом с русского языка. Г. Л. Зайцева называет ее «вторичной знаковой системой», не имеющей собственной грамматики в отличие от родного жестового языка глухих [с. 30]. Уровень развития калькирующей жестовой речи и жестового языка в школе зависит от многих причин: семьи учащихся (родители слышащие или глухие), состояния словесной речи, индивидуальных способностей, от характера и содержания жестового общения в школе. Однако в условиях спонтанного овладения жестовой речью у школьников наблюдаются некоторые закономерности. Бесспорен тот факт, что с помощью спонтанной жестовой речи, вне специально организованного процесса ее изучения, дети могут обсудить какие-то житейские проблемы, но не широкий спектр культурных, научных и других вопросов. Спонтанная форма речи не обеспечивает в полной мере ее функционирования как познавательной, коммуникативной, планирующей, регулирующей деятельности. Технически она тоже несовершенна. Дети часто повторяют свое высказывание без надобности, сопровождают речь бессодержательными взмахами рук. Это затрудняет

понимание их речи не столько сверстниками – они сами небрежны в исполнении жестов – сколько образованными взрослыми глухими и слышащими, овладевшими грамотным жестовым языком. Все это объясняет многолетние упреки обществ глухих в адрес учреждений, выпускники которых не готовы к свободному общению ни на одном языке.

Многолетний опыт организации коррекционных занятий по развитию жестовой речи в Беларуси показывает, что неслышащий ребенок не всегда понимает, для чего нужна та иная жестовая языковая единица, какие значения она выражает, употребляя её в речи в том или ином контексте. С этими доводами соглашаются и все педагоги, вдумчиво относящиеся к процессу овладения неслышащими детьми словесной речью. В школе можно наблюдать ряд специфических ошибок в связной словесной речи неслышащих школьников, подтверждающих, что они пытаются строить свои устные и письменные высказывания, опираясь на закономерности жестового языка, не зная и не учитывая особенности словесно-жестового двуязычия.

Вне организованного изучения детям с нарушением слуха сложно понять внутренние законы функционирования языка, его внутреннюю логику, осознать, что жестовый язык – не набор изолированных элементов, а картина мира, по-своему представленная система смыслов, стоящая за употреблением знаков жестового языка в речи.

При существующей практике изучения словесного языка не учитывается, что учащиеся с нарушением слуха уже обладают в определённой мере сформировавшейся картиной мира, в которую вписан родной (жестовый) язык с присущей ему системой значений. Она облечена в формы и значения родного (жестового) языка, и других представлений у них просто нет. Человек, познающий мир в условиях одной лингвокультуры – лингвоцентричен. Ему трудно представить, что словесный язык функционирует по другим законам.

Овладение словесным языком не может изменить мышление неслышащего, так как законы мышления универсальны. И языковой материал, и действия на словесном языке (со словесным материалом) должны быть

представлены не только с точки зрения «как», но и «почему?» «зачем?» Ответить на вопросы о смысле действия, значит, связать его с тем, ради чего оно осуществляется. Задача учителя помочь неслышащим учащимся вписать в свой индивидуальный контекст новый смысловой мир, представленный словесным языком. Так формируется сознание билингва.

Таким образом, в билингвальном сознании неслышащих школьников сосуществуют, находясь в некоторых взаимоотношениях, две языковые картины. Они должны находиться в закономерном соответствии. Однако в результате отсутствия целенаправленной педагогической работы по сравнительному изучению словесного и жестового языков, у неслышащих учащихся нарушается естественная цепочка «жест–смысл–слово», фрагментарно и изолированно от процесса развития словесной речи складывается система овладения закономерностями жестового языка.

В зарубежной сурдопедагогике имеется положительный опыт совершенствования полилингвальной подготовки людей с нарушением слуха путем оптимизации использования сравнительного (билингвистического) подхода к формированию лингвистической компетентности в области словесного и жестового языка. Развитие детей в этих условиях совершается более быстрыми темпами и качественно отличается от развития сверстников, обучающихся в другой парадигме. Последние данные многочисленных зарубежных исследований, проведенных в Великобритании, Швеции, Дании, Германии, Норвегии, Литве, Эстонии, подтверждают правоту такого положения. Доказано, что жестовый язык как система полноценного знакового опосредствования играет важную роль в когнитивной и коммуникативной деятельности глухих.

Методология билингвизма основана на трех концептах:

1. Обучение глухого ребенка словесному языку – это обучение языку, которым он не владеет.
2. Жестовый язык – высокоразвитая лингвистическая система, позволяющая осуществлять функции первого языка глухого.

3. В речевой деятельности большинства глухих участвуют и активно взаимодействуют словесный и жестовый язык, и глухой ребенок достигает уровня свободного владения жестовой речью гораздо раньше, чем он оказывается в состоянии достаточно успешно пользоваться словесной речью.

Важными факторами организации среды словесно-жестового двуязычия и компетентного осуществления сравнительного подхода к полилингвальной подготовке неслышащих, изучению словесного и жестового языков считаются:

- свободное владение учителями обоими контактирующими языками;
- участие в педагогическом процессе глухих учителей – носителей жестового языка. Они становятся для учащихся «социальными моделями», примером взаимоотношений глухих и слышащих в современном цивилизованном мире.

Образование в условиях полиглосии обеспечивает более органичное интеллектуальное и нравственное развитие личности неслышащего, о чем писал еще Л.С. Выготский. Диалог учителя и ученика на уроке с использованием жестового языка реализует тезис известного ученого о «сотрудничестве и структурном комплексировании различных форм речи» и позволяет значительно увеличить объем информации, усилить познавательную активность глухих учащихся. Обеспечивать овладение жестовым языком – значит, создавать условия для развития речевой способности, речевых умений (фактически базы для овладения вторым, словесным языком).

Идеи этой научной школы Г.Л. Зайцева обозначила как социокультурную теорию глухоты, рассматривающую отсутствие слуха как особое состояние, объединяющее людей в культурно-лингвистическое меньшинство, что «гарантирует равенство глухих людей с представителями большинства, а также с членами других меньшинств..., обеспечит включение микросоциума глухих в макросоциум, в общество» [с. 53].

Относительно технологии совершенствования полилингвальной подготовки неслышащих учащихся, ее особенностей, специальных публикаций немного, что связано с процессом ее разработки. Известно, что в

билингвистическом обучении жестовый язык является самостоятельным предметом и основным средством обучения при сообщении новой информации, формировании новых понятий, семантизации слов на всех предметах. Словесный язык, чаще письменная речь, воспринимаемая зрением, служит формированию умений пользоваться вербальным языком. Устно-дактильная речь используется при закреплении изученного материала. Совершенствование устной речи осуществляется на индивидуальных занятиях, количество которых определяется индивидуальными возможностями ученика. Кроме того, будучи принципиально новым, билингвистический подход развивает также традиционные методы и приемы, накопленные сурдопедагогикой в течение десятилетий.

Представители шведской школы начинают обучение шведскому жестовому языку до года, а к словесному переходят только тогда, когда уровень владения жестовым языком соответствует речевой норме. Обучение словесному языку ведется «переводным методом» и, главным образом, письменному варианту. Английские и датские специалисты в тоже время используют «прямой метод», сознательно дистанцируясь от жестовой речи на занятиях по формированию устной речи. В Германии работа по развитию словесной и жестовой речи ведется параллельно, применяя оба метода. Больше внимания уделяется развитию устной речи при помощи новейших приемов постановки и коррекции звуков, с использованием современной диагностической звукоусиливающей аппаратуры.

Известны следующие результаты выпускников билингвистических школ в Швеции и Дании: более высокий уровень социализации, успеваемости по основным предметам, владения самостоятельной письменной речью, понимания прочитанного текста (по сравнению со сверстниками-оралистами). Эти данные коррелируют с многочисленными примерами успешности глухих детей глухих родителей (развивающихся в естественной жестовой среде общения) в различных сферах деятельности: общении, учении, социальном взаимодействии (Н. Г. Мазурова, Т.Н. Прилепская, В. Петшак, Н. Lane и др.)

Таким образом, полилингвальная подготовка незлышащих в системе параллельного изучения русского (белорусского) и жестового языков обеспечивает реализацию важной цели: подготовки ребенка к жизни в двух социумах: мире слышащих со словесным языком и мире себе подобных с жестовым языком. Именно такую подготовку приветствует Педагогическая комиссия Всемирной федерации глухих.

Таким образом, забота об овладении языками, развитии речи незлышащих и повышения качества их полилингвальной подготовки может рассматриваться как магистральное направление в работе всех звеньев системы современного специального образования глухих учащихся.

**Ключевые слова:** глухие школьники, языковая подготовка, жестовый язык

**Резюме:**

В статье рассматриваются актуальные вопросы языковой подготовки глухих старших школьников с учетом специфики словесно-жестового двуязычия.

**Key words:** deaf school children, training language, sign language.

**Summary:**

In article pressing questions of language preparation of deaf schoolboys with the account verbally-sign bilingualism are examined.

**Литература:**

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. – М., 1995.
2. Григорьева Т.А., Русакович И.К. Шугай Т.А. Жестовый язык: теория и практика обучения в специальной школе: Уч-метод. пособие. – Мн., 2007.
3. Зайцева Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы // Дефектология. – 1999. – № 5.
4. Петшак В. Эмоциональное развитие глухих детей. – М., 1991.
5. Современные аспекты жестового языка: сб. статей / Сост. А.А. Комарова. – М., 2006.
6. Цветкова Т. К. Проблема сознания в контексте обучения иностранному языку // Вопросы психологии. – № 4. – 2001.