

Ігор Кобель

магістр освіти, аспірант Університету Альберти,
вчитель Львівської школи Марії Покрови для глухих
дітей, президент Благодійного фонду “Центр
сприяння освіті інвалідів слуху”

Підхід “дві мови-дві культури”: чи використання жестової мови сприяє розвиткові грамотності у глухих дітей?

Ця стаття написана на основі останніх досліджень американської жестової мови провідними вченими світу. Чому не української? Бо лінгвістичні дослідження української жестової мови ще попереду. Але при читанні цієї статті можна сміливо замінити термін “американська жестова мова” на “українська”, а під англійською можна розуміти українську мову, бо всі національні жестові мови виконують однакову функцію в своїх суспільствах, мають схожу лінгвістичну структуру і є мовами в повному розумінні цього слова.

Дві перспективи

Протягом століть глухота вважалась патологією. Глухих вважали розумово неповноцінними, також неповносправними у здатності до навчання через те, що вони не чують, а тому їм приписували необхідність в спеціальному навчанні і соціальних послугах, щоб зменшити і коректувати їх вади (неповноцінність). 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.

Прийнято вважати, що боротьба між прибічниками оралізму і мануалізму вже триває 200 років.

“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” (Rodda, Eleweke & Chapman, 1999.стр.45)

В історії навчання глухих пропагувались різні стратегії для підвищення грамотності і розвитку навиків спілкування у людей із вадами слуху. Ці стратегії 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 вадами слуху. Із цієї битви вимальовуються дві перспективи по відношенню до засвоєння мови і рівня грамотності:

Слухова перспектива

Слухова перспектива 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 у відношенні до грамоти, прийнятним поглядам у слуховій перспективі (тобто, для чуючих людей).

Культурологічна (соціокультурна) перспектива

Прибічники даного підходу вважають, що, так як глухі люди використовують жестову мову, 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” (там же, стр.46).

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.” (Mason, 1995)

Недавні тенденції в навчанні глухих сфокусовані на двомовному-двокультурному підході (Dbi-bi англійське, 2М-2К -українське скорочення)), що, як вважається, повинен значно сприяти розвитку навиків грамоти у глухих учнів.

В кінці вісімдесятих років дискусія про двомовний-двокультурний підхід породила нові теорії. Велика англійська буква D (Д) вживається в ідеології 2К-2М методу для визначення глухоти більше в культурологічному плані (або соціокультурному), ніж в медичному. Подалі вживаючи написання слова „глухий” з великої літери відбиває саме цей підхід

Що означає для глухого бути двомовним-двокультурним?

Від дитинства до зрілості глухі мають роки невдач і розчарувань на шляху оволодіння навиками читання і письма 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 чуючи індивідууми” (Charrow, 1981)

Підхід “дві мови-дві культури” (2М-2К) визнає, що американська жестова мова (АЖМ) і англійська мова-це дві різні мови, так само, як, наприклад, французька і німецька мови є двома різними мовами. АЖМ є повна (завершена) мова з власними граматиною, синтаксисом, фонетикою і правилами взаємодії. Прибічники 2М-2К 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 2М-2К надає унікальне візуальне навчальне оточення, в якому задовольняються їх лінгвістичні, культурологічні і соціальні потреби” (Baker, Baker, 1997)

Перша мова глухої дитини: чий вибір?

Добре питання. Але в нашій країні його ставити нікому, так все ще батьки глухої дитини не мають права вибору різних програм навчання, бо існує лише одна загальнодержавна.

Світова статистика говорить, що 90% глухих дітей мають чуючих батьків. Отже, більшість глухих дітей народжується в унікальну мовну ситуацію. Їхня втрата слуху не дозволяє їм засвоювати усну мову їхнього домашнього середовища природнім шляхом. Так як вони не можуть чути мову (до певної міри, залежно від втрати слуху), їх взаємодія з іншими членами родини є неповною, що є фатальним для мовного розвитку. Відповідно, вони не виробляють сильної лінгвістичної бази, що необхідна їм для самовираження і для надання слову сенсу. В загальному, “ ця група глухих дітей вступає до школи лінгвістично, когнітивно і емпірично дуже позаду своїх чуючих однолітків, які скористали 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 вадами слуху – як і всі інші діти – повинні бути оточені дуже рано в житті мовою, яка повинна бути повністю сприйнятною для них, як модель для вироблення міцної компетентності в їх першій мові, якою вважається жестова мова.

“ [...]є широко прийнятним право Глухих дітей на засвоєння першої мови природнім 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 когнітивно і в плані загального розвитку.” (Mashie, 1995)

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, який часто, на їх думку, зводиться до вибору 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 варіантами вибору, що взаємно виключають один одного, їм демонструють 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 їх першої мови природнім шляхом відповідно до віку,- дозволяє керувати вибором лінгвістичного підходу у виборі мови і відповідно типом першого навчально-виховного закладу.

Страх, що глухі діти не будуть ніколи розмовляти, якщо їх не піддавати виключно впливу усної мови (мовлення) під час раннього критичного періоду, отримав широкий вплив у вихованні глухих дітей. Тим не менше, недавно були адекватно сприйняті серйозні хвилювання і застереження і Глухих людей і групи Глухих і чуючих фахівців про наслідки ненадання глухим дітям доступу до жестової мови 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 жестової мови” (Mashie, 1995)

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:

”Білінгвізм, тобто жестова мова і усне 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.” (Grosjean, 2001)

В Україні ситуація із жестовою мовою є дуже складною. На перший погляд жестова мова реально існує і використовується всіма членами спільноти глухих. Насправді, в радянські часи жестова мова була витіснена з навчального процесу. Вживання її було суворо заборонено під час уроків. А після уроків жестова калькуюча мова допускалась для спілкування між вчителями та учнями з обов’язковим проговорюванням. На мою думку, було політичне підґрунтя для таких обмежень., Процес заперечення жестової мови в радянському суспільстві був закладений в опусі Сталіна “Марксизм і питання мовознавства”, що вийшов в 1950 році. В ній він зробив “пропозицію” вченим допомогти "глухонімим в оволодінні усною мовою,[...] бо ті жести, що вони використовують, не можна назвати мовою». На протязі кількох років по тому жестова мова була видавлена з обігу в навчальних і виховних закладах для дітей із вадами слуху. Перестали проводитись дослідження із всієї широкої проблематики не усного спілкування. А ім’я Виготського, хто був першою людиною, яка зрозуміла, що “білінгвізм глухих людей є об’єктивна реальність, і освіта не може закрити свої очі на факт, що вивішив жестову мову з-поміж дозволених засобів спілкування між глухими дітьми, велетенська частка їх соціального життя і діяльності є знищена”, стало табу на довгі роки.(та й пізніше і навіть зараз, чого гріха таїти, ми використовуємо з Виготського тільки те, що нам вигідно і підтримує неусний метод навчання глухих).

Тому зараз, коли мене запитують, чому я підтримую підхід дві мови-дві культури, я відповідаю:» тому що це є право Глухих людей на відповідне спілкування. Це є право на їх власну мову, історію, культуру і самовизначення. Це є їх життя, і вони повинні мати право вибору.”

Які є вигоди від двомовного-двокультурного підходу?

Користь від 2М-2К методу є багатопланова. Ранній доступ до мови в повному об'ємі виховує ранній когнітивний розвиток, що, в свою чергу, стимулює зростання грамотності та вищий академічний (навчальний) здобуток. Учні, що навчаються за програмами 2М-2К, розвивають функціональні навички в двох мовах. Так як названі програми визнають значимість і важливість як АЖМ, так і англійської мови, ці програми пропагують і відстоюють АЖМ, як першу мову для дітей, які є глухі. Акцент на ранньому засвоєнні мови і прийнятті першої мови (АМЖ) забезпечує базу, на якій відповідно вивчається англійська мова. “Дослідження показали, що ефективна мова повинна бути швидка і ясна. АМЖ є ефективною мовою для візуального вивчення і є легшою для засвоєння Глухими дітьми в якості першої мови, ніж будь-яка інша форма англійської мови” (Finnegan, 1992). Ми повинні усвідомити, що “в учнів в двомовних-двокультурних програмах підвищується рівень почуття власної гідності і впевненості через здоровий підхід (підхід “нормальності”) до Глухих дітей, сприйняття ними, ким вони є як людські істоти, і зростає впевненість в здатності функціонувати в двомовному-двокультурному оточенні”(Mashie, 1995).

Які взаємовідносини між Американською жестовою (АМЖ) та англійською мовою?

“Якщо АЖМ вживається, як перша мова, тоді всі навчальні дії та матеріали повинні бути представлені і виконуватись через вживання АМЖ. Це вимагає, принаймні, використання таких візуальних недійних засобів як відео стрічки, фільми та інтерактивне відео, комп'ютерні програми. Ці недійні засоби можуть мати англійські титри; однак, не можна планувати жодного формального навчання з англійської грамоти, аж поки не буде досягнуто майстерності в АЖМ на прийнятному рівні. Доступ учнів до друкованого повинен бути побічним, як це має місце в усіх учнів, які навчаються вперше” (Peter V Paul)

Глухі і слабочуючі діти не є однорідною групою. Вони всі мають різну здатність до розвитку усної (англійської) мови. Ця здатність, на мою 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) однолітків є тими факторами, що відносяться до потенціалу та мотивації. Кожен з цих факторів відіграє складну, взаємопов'язану роль в загальному розвитку навичок усної мови. Жоден із цих факторів не визначає окремо ступінь розвитку навичок зрозумілого мовлення. Однак, найбільш важливими є фактори, що відносяться до величини (ступеня) доступу дитини до моделі усної англійської мови. Діти з обмеженим доступом до слухової (звукової) частини мови і ті, хто не здатен використовувати свій слух для моніторингу (контролю) продукування власного мовлення, мають дійсно надзвичайно дуже важке завдання перед собою. З деякими винятками, ті діти, що мають менший слуховий доступ до англійської, виявляють тенденцію до меншого зацікавлення в розвитку функціональних навичок усного мовлення.

Ще одним критичним фактором в розвитку мовлення є мовна компетентність. Для глухої або слабочуючої дитини, яка має тверду базу в АМЖ, завдання з розвитку усного англійського мовлення стає легшим. Один з доказів цього знаходимо в статті Шарон Грені -Sharon Graney(1999) “Where does the speech fit in? Spoken English in a Bilingual Context” (Шарон Грені (1999) “Де місце мовлення? Англійське мовлення в білінгвістичному контексті”), де вона пише про недавні дослідження Стронга і Принца (Strong & Prinz, 1997) та інших відомих дослідників, зокрема Israelite, Hoffmeiter and Ewoldt (1992).

Інші дослідники і педагоги прийшли до подібних висновків щодо важливості твердої основи з жестової мови після серії досліджень:

“Взаємні розповіді оповідань із книжок(story telling) та обговорення на АЖМ виявляється тим мостом, що природно з'являється, мостом між мовою подачі (АЖМ) та мовою книжки (англійське письмо). [...] Виявляється, що після закладення міцної бази з АЖМ, діти або

починають помічати друковане слово і самі задавати питання про це, або повністю готові до сприйняття від вчителя нової для них технології пізнання світу.”(Erting, Pfau, 1997).

Знання писемної англійської мови, що їх має дитина з ураженим слухом, може бути цінним інструментом для розвитку компетенції в усній англ. мові. Коли глуха або слабочуюча дитина починає читати, вона здатна робити зв'язок між надрукованим і усним словом:

Письмова англійська мова надає шлях для глухих і слабочуючих дітей для набуття повного доступу до структури мови, забезпечуючи чіткішу 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, що 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 жестову мову написаного тексту, можуть також допомогти укріпити навички усного мовлення” (Graney, 1988)

Важливо є пам'ятати, що жестова і усна мова, як дві самостійні мови, повинні подаватись окремо. Це робить можливим піддавати всіх дітей обом мовам на ранній стадії, уможлиблює тим, хто може розвивати навички усного мовлення, почати це робити. Утримання обох мов в окремому режимі також допомагає вчителю або вчительку мови визначати об'єм інформації, яку отримує дитина через слухові засоби. “Дітей, що мають тверду мовну базу, можна багато 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, Shick, 1988).

Я помітив, що учні, які можуть користуватись усною українською без паралельного жестикулювання, є кращими комунікаторами, ніж учні, що намагаються одночасно говорити і жестикулювати. Утримуючи мови 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 вадами слуху, що навчаються в масових школах, які, як передбачається, не повинні володіти чи/або використовувати жестову мову. 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, роздільний доступ дітей до жестової і усної мов, але на рівноправній основі забезпечує дотримання педагогічних і лінгвістичних принципів.

Важливо є 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 мовлення. Все ж інші будуть мати досить широкий діапазон знань і навиків усного мовлення, але потребуватимуть важкої праці для повного розуміння важко вловимих нюансів кожного акту спілкування. Розмовна англійська може не відігравати таку ж роль в житті деяких глухих і слабочуючих, як вона відіграє у житті чуючих. Отже, тому необхідно прийняти деякі важливі рішення про те, скільки часу і енергії треба затратити дитині для вдосконалення навиків усного мовлення в загальному процесі навчання.

На мою думку, такий підхід до визначення ролі і місця усної мови в житті глухої особистості, на жаль, заперечувався фахівцями в минулому. В радянські часи робота шкіл для дітей із вадами слуху у значній мірі 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.

Деякі висновки

Вдосконалення англійської писемної мови є для багатьох глухих людей боротьбою, що триває все життя. Дорослі глухі розвивають грамоту по-іншому, ніж їх чуючі однолітки. Навчальні підходи, котрі:

- (а) є орієнтовані на учня,
- (б) потребують виразного рівноправного використання американської жестової мови і англійської мови,
- (в) включають в себе і будуються на мові і культурологічній основі, реальному домашньому оточенні і середовищі, що оточує дорослих глухих в процесі їх трудової діяльності
- (г) 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 лице-в-лице. 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 жестової і усної мови в житті глухої дитини. Обидві мови повинні можуть служити дитині соціально, хоча жестова мова є визначено мовою взаємодії у спільноті глухих і повинна бути визнана офіційною мовою спілкування для глухих і з глухими, що вимагатиме наукових досліджень, підготовки нових кадрів та налагодження державної програми підготовки перекладачів, в тому числі, і для шкіл та інших навчальних закладів. При тому усна мова залишається мовою більшості в суспільстві і буде служити глухій дитині в навчальному і економічному аспектах.