



УДК 376-056.263:376.016:81'246.2

БІМОДАЛЬНИЙ БІЛІНГВІЗМ: НОВИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Наталія Адамюк, Олена Дробот, Анна Замша, Оксана Федоренко Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

Проаналізовано відмінності бімодально-білінгвального підходу від мономодально-білінгвального підходу. Окреслено ключові положення бімодально-білінгвального підходу в освіті осіб із порушеннями слуху. Обґрунтовано доцільність зміни пріоритету у вивченні словесної мови з усного на писемне мовлення та читання. Розкрито роль та специфіку використання природного жестового мовлення як засобів навчання. Визначено зміст і особливості корекційно-розвиткової роботи при бімодально-білінгвальному підході.

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

Наталія Адамюк, Елена Дробот, Анна Замша, Оксана Федоренко Институт специальной педагогики и психологии имени Николая Ярмаченко НАПН Украины, г. Киев, Украина

Бимодальный билингвизм: новый подход в образовании лиц с нарушениями слуха

Проанализированы отличия бимодально-билингвистического подхода от мономодально-билингвистического подхода. Очерчены ключевые положения бимодально-билингвистического подхода в образовании личностей с нарушениями слуха. Обоснована необходимость изменения приоритета при изучении словесного языка с устной речи на письменную речь и чтения. Раскрыто роль и специфику использования природной жестовой речи как средства обучения. Определены содержание и особенности коррекционно-развивающей работы в бимодально-билингвистическом подходе.

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

Natalia Adamiuk, Olena Drobot, Anna Zamsha, Oksana Fedorenko Mykoly Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Bimodal Bilingualism: a new approach to education of hearing impairment persons

This article analyzes the key aspects of the bimodal-bilingual approach to education of hearing impairments persons. It presents a comparative analysis among the concepts "bilingual approach", "gesture-word approach", "bimodal-billing approach". The article reveals the differences between the bimodal-bilingual approach and monomodal-bilingual approach.

It defines the importance of change of the priority in hearing impairment persons education from speaking to writing and reading.

The article reveals the differences between Signing of Ukrainian Sign Language and Ukrainian Sign, and also substantiates the role of natural signing as a method of educating.

It defines the communicative needs and capabilities of hearing impairments persons that determine the level and sequence of languages use in the bimodal-bilingual approach.

This article describes the features and directions of correctional-and-developmental activity.



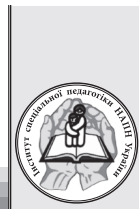
Also it substantiates the need to develop the skills of translating from Sign Language to Spoken Language and vice versa through learning languages.

This article describes the specificity of the implementation of a bimodal-bilingual approach to the hearing impairment persons' education in special and inclusive learning conditions.

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

Однією з ключових проблем сурдопедагогіки є пошук нових підходів до навчання і виховання осіб із порушеннями слуху, які забезпечували б для них повноцінний доступ до якісної освіти та сприяли підвищенню ефективності освітнього процесу. Як свідчать досвід модернізації освітнього процесу осіб із порушеннями слуху в більшості розвинутих країн, зокрема Данії, Канаді, США, Швеції та інших, бімодально-білінгвальний підхід є одним із перспективних шляхів вирішення вказаної проблеми. Водночас такий підхід загалом та окремі його положення нині викликають палкі дискусії як у колі вітчизняних науковців, так і практиків. Це зумовлено низкою чинників, насамперед тим, що цей підхід почав упроваджуватися у вітчизняні заклади освіти порівняно нещодавно і відбувається на тлі недостатнього та викривленого розуміння сутності цього підходу. Звідси виникає необхідність ґрунтовного наукового аналізу ключових положень означеного підходу для усунення вказаної суперечності.

Насамперед означимо, що в науковій літературі цей підхід називається «білінгвальним», «жестово-словесним» або «бімодально-білінгвальним». Поняття «білінгвальний підхід» почало використовуватися в педагогічних дослідженнях, що були проведені в кінці 70-х – початку 80-х років ХХ ст. у США та Швеції. Це зумовлено бажанням дослідників підкреслити, що в освітньому процесі використовується дві повноцінні й рівнозначні мови в освіті осіб із порушеннями слуху. У цьому контексті науковці мали на увазі використання національних жестової та словесної мов. Водночас у тих країнах, де в якості офіційної чи регіональної визначено більше ніж одна словесна мова – під поняттям «білінгвальний підхід» в освіті осіб із порушеннями слуху часто розумілося використання в якості засобів навчання двох словесних мов. Відтак, використання поняття «білінгвальний» в цьому контексті вносило суперечності в розуміння специфіки цього підходу. З огляду на це, в окремих наукових дослідженнях, що були проведені в 90-х роках ХХ ст., назва цього підходу почала уточнюватися як «жестово-словесний» (Sign-Spoken). Однак, через відмінності у перекладі слова «Spoken», що в окремих джерелах перекладається як «усна мова», підкреслюючи таким чином значущість саме усного мовлення, а не словесної мови. Водночас результати досліджень, що проведені в Данії, США, Швеції та Японії окреслюють, що своєрідність означеного підходу до освіти осіб із порушеннями слуху полягає в наданні переваги тій формі мовлення словесної мови, опанування якою такою категорією осіб відбувається без психофізичних бар'єрів. Ідеться про акцентування ролі писемного мовлення і читання над усним мовленням і його слуховим сприйманням як засобів навчання, виховання й розвивання цієї кате-



горії осіб. Також для усунення непорозумінь щодо трактування сутності цього підходу з 2000-х рр. у дослідженнях почало використовуватися поняття «бімодально-білінгвальний підхід». Цим поняттям визначено, що в освітньому процесі використовуються дві повноцінні мови, які належать до знакових систем комунікації різної модальності – словесна мова до ауральної модальності та жестова мова до візуальної модальності. Саме цим поняттям останні двадцять років означається особливість даного підходу в порівнянні із подібними підходами.

Зазначимо, що бімодально-білінгвальний підхід передбачає організацію повноцінного жестово-словесного освітнього простору осіб із порушеннями слуху.

Між бімодально-білінгвальним підходом та білінгвальним підходом із використанням двох словесних мов є низка відмінностей. Так, другий підхід застосовується у двох варіантах: перший варіант – при навчанні осіб, які є представниками етнічних меншин, які мають власну мову; другий – під час поглибленого опанування іноземною мовою під час вивчення окремих навчальних предметів.

У першому варіанті в якості основного засобу навчання застосовується мова меншини. Ця мова використовується для вивчення офіційної мови, яка поступово вводиться як засіб навчання поряд із мовою меншини. При цьому варіанті може застосовуватися дві мовні стратегії в освіті: одна – паралельне вивчення і використання двох мов упродовж усього періоду навчання; друга – стратегія витіснення, що характеризується поступовим зменшенням обсягу використання мови меншини та зростанням обсягу застосування офіційної мови. Вибір стратегії зумовлюється в цьому контексті освітньою політикою певної країни. Порівняно з цим, при бімодально-білінгвальному підході питання послідовності опанування та використання двох мов в освітньому процесі визначається тільки комунікативними потребами осіб із порушеннями слуху, а стратегія витіснення в цьому підході не застосовується взагалі.

Також білінгвальний підхід, що ґрунтується на поглибленому опануванні іноземною мовою, передбачає вивчення окремих навчальних предметів цією мовою, тоді як інші дисципліни засвоюються засобами національної мови. Тобто, при цьому варіанті йдеться не про повноцінне білінгвальне освітнє середовище, а про використання двох мов як засобів навчання окремих навчальних предметів. Однак, при бімодально-білінгвальному підході такий варіант не може застосовуватися, оскільки всі предмети вивчаються засобами двох мов і жодній з них не віддається перевага.

З огляду на окреслене, бімодально-білінгвальний підхід характеризується якісними особливостями порівняно з білінгвальним підходом, що ґрунтуються на використанні двох словесних мов, а відтак потребує окремого аналізу ключових положень.

Одне з основоположних питань бімодально-білінгвального підходу до освіти осіб із порушеннями слуху – різновид мовлення словесної мови, що використовується як засіб навчання та пріоритет вивчення цієї мови як самостійного навчального предмета. Так, упродовж багатьох десятиріч при опануванні словесної мови особами з порушеннями слуху перевага віддавалась розвитку усного мовлення та його слухового сприймання. Натомість як при бімодально-



білінгвальному підході ключовим є розвиток писемного мовлення та формування читацької компетентності. Саме читання та письмо є засобами навчання осіб із порушеннями слуху, тоді як розвиток усного мовлення і його слухового сприймання – пріоритетні напрями позааудиторної, т.зв. корекційно-розвиткової роботи. Ця позиція підходу ґрунтується на тому, що академічний прогрес особи з порушеннями слуху не повинен зумовлюватися рівнем розвитку тих функцій, що є у неї порушеними.

Наступне ключове питання бімодально-білінгвального підходу – використання природного жестового мовлення, а не калькованого жестового мовлення як засобу навчання. Зазначимо, що досить тривалий час з-поміж науковців і практиків домінувало переконання про доцільність надання переваги саме калькованому жестовому мовленню над природним. Одним із аргументів на підтримку цієї позиції було переконання педагогів про те, що засобами природного жестового мовлення неможливо передати узагальнені абстрактні поняття й терміни навчальних дисциплін. Це положення правильне лише частково. Оскільки, з одного боку, засобами природного жестового мовлення можливо передати все розмаїття значень, а з іншого – дійсно в українській жестовій мові є дефіцит жестових одиниць на позначення термінів і понять з навчальних дисциплін. Тобто засобами природного жестового мовлення можна пояснити зміст будь-яких навчальних дисциплін та подекуди виникають труднощі у визначенні окремих термінів. Водночас дефіцит жестових одиниць на позначення термінів поступово компенсується тоді, коли жести мови почне використовуватися як повноцінний засіб навчання предметів. Цим шляхом сформулюються та відшліфуються жестові одиниці на позначення спектра термінів із кожної з навчальних дисциплін. Також варто зауважити, що кальковане жестове мовлення є різновидом словесної мови у її мануальній (ручній) формі мовлення, поряд із усним і писемним мовленням, оскільки побудова цього різновиду мовлення відбувається із дотриманням лексико-граматичних правил саме словесної, а не жестової мови. Тобто кількість і послідовність жестів у реченні відповідає кількості та послідовності слів в аналогічному висловлюванні. Наприклад, відмінності в перекладі речення «Тобі я продам машину дешево» калькованим і природним жестовим мовленням продемонстровано на малюнку 1:



Кальковане жестове мовлення



Машину



продам



тобі



дешево

Природне жестове мовлення

Мал. 1. Особливості перекладу калькованим і природним жестовим мовленням речення «Тобі я продам машину дешево»

З малюнку видно, що у двох різновидах жестового мовлення застосовуються різні жестові одиниці, у природному жестовому мовленні кількість одиниць менша за ту, що характерна для калькованого та послідовності смислових одиниць в цих різновидах мовлення абсолютно відрізняється. Так, якщо в якості засобу навчання використовується кальковане жестове мовлення, то йдеться про застосування різних форм мовлення саме словесної, а не жестової мови, а відтак це є втіленням монологічного (словесного) підходу, а не бімодально-білінгвального. Тому, ключовим положенням бімодально-білінгвального підходу в цьому контексті є використання саме природного жестового мовлення, а не калькованого.

Наступною позицією бімодально-білінгвального підходу є те, що жестова та словесна мова у процесі навчання має завжди використовуватися поперемінно, а не одночасно. Адже одночасно говорити двома мовами з дотриманням повністю лексико-граматичної структури кожної з цих мов одночасно неможливо. Якщо ці дві мови використовуються одночасно, то у особи з порушеннями слуху сформується спотворене уявлення про лінгвістичні особливості кожної з мов, фактично у їхній свідомості сформується єдина змішана з двох мов система, проявом якої є т.зв. суржик.

Важливим положенням бімодально-білінгвального підходу є вибір мови в конкретних навчальних ситуаціях. Вибір мови в цьому контексті зумовлюється комунікативною компетентністю осіб з порушеннями слуху, які навчаються, та навчальною метою. Так, новий матеріал має подаватися тією мовою, у якій особа з порушеннями слуху є більш компетентною, а закріплюється – іншою. Кожен елемент змісту освіти відпрацьовується обома мовами.

При бімодально-білінгвальному підході відбувається зміна змісту та напрямів корекційно-розвиткової роботи порівняно з монологічним підходом. Зокрема, до традиційних напрямів роботи з формування вимови, розвитку усного мовлення та слухового (слухо-зорового) сприймання усного мовлення додається інтенсивна абілітаційна робота з формування жестомовної комунікативної компетентності у тих осіб із порушеннями слуху, які на початкових етапах розвитку не вивчали жестової мови. З огляду на те, що більшість таких осіб не перебувають



від народження в жестомовному оточенні, рівень їхньої жестомовної комунікативної компетентності є достатньо низьким для їхнього бімодально-білінгвального навчання. Відтак перші ніж перейти до предметного навчання, спершу необхідно сформувати базові навички – читання, письмо, продуктивне та рецептивне жестове мовлення, а також за можливості усне мовлення та його слухове сприймання.

Важливим аспектом при бімодально-білінгвальному підході є введення перекладної компетентності у вивчення мовних предметів. Тобто, при вивченні української словесної мови та української жестової мови як окремих навчальних предметів необхідно звертати увагу на формування здатності перекладати з однієї мови на іншу та спроможності розрізняти лексико-граматичні особливості кожної з цих мов.

Також одним із важливих аспектів означеного підходу є те, що його реалізація переважно передбачає спеціальні умови навчання в закладах для осіб із порушеннями слуху, коли весь адміністративний, технічний та педагогічний персонал закладу вільно володіє двома мовами. Водночас в інклюзивних умовах реалізація бімодально-білінгвального підходу можлива, однак, має свою специфіку. В цих умовах бімодально-білінгвальний підхід реалізується за посередництва асистента з комунікації – освітнього перекладача жестової мови.

Отже, бімодально-білінгвальний підхід передбачає організацію жестово-словесного середовища в освітньому процесі осіб із порушеннями слуху. Пріоритетним за цього підходу є формування в осіб з порушеннями слуху жестово-словесної комунікативної компетентності (бімодального білінгвізму) та опанування змістом освіти двома мовами.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Адамюк Н. Б., Дробот О. А., Замша А. В., Федоренко О. Ф.* До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих і напівглухих осіб. *Інноваційна педагогіка.* –2018. – Вип.7, т.1. С.125–129.
2. *Дробот О., Замша А., Федоренко О.* Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. *Особлива дитина : навчання і виховання.* 2017. № 4 (84). С. 37– 46.
3. *Davies S.N.* The Transitional toward Bilingual Education of Deaf Children in Sweden and Denmark: Perspectives on Language. *Sign Language Studies.* 1991. Vol.71. Pp.169–195.
4. *Grosjean F.* The Right of the Deaf Child to Grow up Bilingual. *Sign Language Studies.* 2001. Vol. 1, No. 2. Pp. 110–114.
5. *Marschark M., Lee C.* Navigating two languages in the classroom: Goals, evidence, and outcomes. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education.* New York, NY: Oxford University Press, 2014, pp. 211–2241.
6. *Newell W., Stinson M., Castle D., Mallery-Ruganis D., Holcomb B.* Simultaneous Communication: A Description by Deaf Professionals Working in an Educational Setting. *Sign Language Studies.* 2013. 69 (1): 391–414.
7. *Schick B., De Villiers P., De Villiers J., Hoffmeister R.* Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child Development.* 2007. 78 (2): 376–396.



REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Adamiuk N. B., Drobot O. A., Zamsh A.V. & Fedorenko O. F. (2017).* Issues to Development the Ukrainian Conception of Bimodal-Bilingual Approach to Education of Deaf and Hard-of-Hearing. *Innovative pedagogy.* – 2018. Issue 7, Vol.1. – Pp.125–129 [Ukrinian].
2. *Drobot, O., Zamsha, A., & Fedorenko, O. (2017).* Bimodal-Bilingual Approach in Deaf and Hard-of-Hearing Education. *Exceptional child: teaching and upbringing* –4(84)– pp. 37–46 [Ukrainian].
3. *Davies S. N. (1991).* The Transitional toward Bilingual Education of Deaf Children in Sweden and Denmark: Perspectives on Language. *Sign Language Studies* –Vol.71.– Pp.169–195.
4. *Grosjean F. (2001).* The Right of the Deaf Child to Grow up Bilingual. *Sign Language Studies* – Vol. 1– No. 2.– Pp. 110–114.
5. *Marschark M., Lee C. (2014).* Navigating two languages in the classroom: Goals, evidence, and outcomes. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education.* New York, NY: Oxford University Press, Pp. 211–241.
6. *Newell W., Stinson M., Castle D., Mallery-Ruganis D., Holcomb B. (2013).* Simultaneous Communication: A Description by Deaf Professionals Working in an Educational Setting. *Sign Language Studies.* Vol. 69 (1). Pp. 391–414.
7. *Schick B., De Villiers P., De Villiers J., Hoffmeister R. (2007).* Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child Development.* Vol.78 (2)– Pp. 376–396.