

В. А. Томсон

Москва, Россия

V. A. Tomson

Moscow, Russia

**К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**TO THE PROBLEM
OF RUSSIAN LANGUAGE
TEACHING DEAF PUPILS**

Аннотация. Обсуждается проблема совершенствования системы обучения русскому языку глухих школьников. Описывается альтернативный подход к обучению словесной речи с использованием жестового языка, представлены результаты опытного обучения глухих школьников по системе «билингвистический подход».

Ключевые слова: альтернативный подход, жестовый язык, экспериментальное обучение, педагогическая система «билингвизм».

Сведения об авторе: Томсон Виктория Александровна, старший преподаватель

Место работы: кафедра психолого-педагогических основ специального образования факультета специальной педагогики Московского городского педагогического университета

Контактная информация: 119261, г. Москва, ул. Панферова, д.8, к.2.
E-mail: victorytomson@yandex.ru

В последние годы изменения в российской системе специального образования, связанные с модернизацией и индивидуализацией процесса обучения, привели к расширению форм и способов обучения детей с особыми образовательными потребностями. В то же время проблема совершенствования действующей системы обучения в специальных школах, в частности, в школах для глухих детей, оста-

Abstract. The article discusses the issues of improvement of teaching deaf pupils the Russian language. The author describes an alternative approach to learning verbal language using sign language, presents the results of experimental study of deaf students in “bilingual” approach.

Key words: an alternative approach, deaf pupils, sign language, experimental study, bilingual system.

About the author: Tomson Victoria Alexandrovna, Senior Lecturer.

Place of employment: Chair of Psychological and Pedagogical Foundations of Special Education of the Institute Special Education and the Comprehensive Rehabilitation of the Moscow City Pedagogical University.

ся по-прежнему актуальной. На современном этапе развития общества в системе общего и специального образования на первое место выходят задачи развития интеллектуального и творческого потенциала учащихся, которые неразрывно связаны с обучением языку.

Проблема обучения русскому языку глухих детей как проблема формирования средств их коммуникативной и когнитивной дея-

тельности всегда была и остается одной из центральных в сурдопедагогике. Важность обозначенной проблемы определяется особой ролью, которую играет словесная речь в когнитивном и социально-эмоциональном развитии глухого ребенка. Кроме того, значение словесного языка, особенно его письменной формы, стремительно возрастает в XXI веке — веке новых информационных технологий. Становится очевидным, что только свободное владение национальным словесным языком (прежде всего, письменной речью) может дать глухим людям возможность реализации своего потенциала, позволит активно участвовать в социальной жизни, получать образование, достигать успехов в профессиональной деятельности.

На сегодняшний день в отечественной сурдопедагогике сложилась целостная система обучения глухих детей русскому языку, которая носит название коммуникативно-деятельностной. Система включает в себя несколько концептуальных направлений: обучение практическому усвоению глухим ребенком словесной речи в процессе непосредственного общения и в связи с овладением предметно-практической деятельностью, создание оригинальной системы формирования устной речи, работа по использованию и развитию остаточного слуха глухих [4, 5]. Методология коммуникативно-деятельностной системы основана на том, что словесная, и прежде всего устная, речь признается базой и ос-

новным средством обучения. Внедрение и совершенствование коммуникативно-деятельностной системы обеспечило серьезные достижения отечественной сурдопедагогике.

Однако, несмотря на значительные результаты, в этой области остается ряд противоречий и трудностей. Действительно, некоторые глухие достаточно свободно владеют русским языком. Для многих глухих учеников процесс овладения русским языком остается очень трудным.

Одним из ключевых аспектов этой проблемы является роль жестового языка глухих в обучении и развитии словесной речи. При этом следует подчеркнуть, что важность вопросов, связанных с жестовым языком при выявлении особенностей словесной речи глухих, признана в настоящее время представителями всех научных школ и направлений. Особенно широко этот аспект разрабатывается сейчас в современной зарубежной сурдопедагогике. В зарубежной и отечественной науке накоплено большое количество данных о лингвистической структуре жестового языка и его роли в коммуникативной и когнитивной деятельности глухих. Эти данные свидетельствуют о том, что каждый национальный жестовый язык — это богатая и самобытная лингвистическая система, обладающая своеобразной лексикой, особым синтаксисом и сложной грамматикой. Являясь полноценной знаковой системой, жестовый язык играет важную роль в когнитивной деятельности и личностной сфере

глухих [2, 6]. Вместе с тем анализ зарубежных источников по проблеме обучения языку показал, что в современных исследованиях большое внимание уделяется такому аспекту, как взаимоотношения словесной и жестовой речи в процессе обучения национальному языку. В исследованиях прошлых лет было обнаружено, что глухие дети из семей глухих, с детства использующие в общении жестовый язык, более успешно овладевают словесным языком, чем их сверстники — дети слышащих родителей. Аналогичные данные удалось получить и нам. В 1998 году нами было проведено пилотное исследование, задачей которого было выявить соотношение уровней развития жестовой речи и словесной речи глухих дошкольников. В результате проведенной работы было обнаружено, что наиболее высокий уровень словесной речи продемонстрировали те дети, у которых были отмечены самые высокие результаты и в экспериментах по жестовой речи (Томсон В. А. «Билингвистическое обучение дошкольников в России», 1998). Полученные данные позволяют сделать вывод о целесообразности использования достижений детей в жестовом языке при обучении словесному языку.

Кроме того, на современном этапе развития общества особенно актуальным вопросом педагогики вообще и специальной педагогики в частности становится индивидуализация и дифференциация обучения как фактор демократизации и гуманизации образования. Индиви-

дуальные отличия глухих детей выражены еще более отчетливо, чем личностные особенности их нормально слышащих сверстников. Возраст ко времени наступления глухоты, причина и степень потери слуха, точность и своевременность диагностики, условия воспитания и т. д. — всё это обуславливает неизбежность существенных различий и возникновение особенностей в развитии каждого глухого ребенка, в том числе его способности к овладению русским языком. В связи с этим обучение всех детей по одной системе становится затруднительным. Таким образом, становится очевидной необходимость дальнейшей разработки теоретических и практических вопросов, связанных с обучением языку глухих.

Во многих зарубежных государствах (в Великобритании, Норвегии, Швеции и др.) в системе билингвистического образования глухих реализуется методология обучения глухих национальному словесному языку как *второму* языку. В России эта система использовалась в работе с учениками экспериментальных классов школы-интерната № 65 г. Москвы, обучающимися по системе «билингвистический подход».

Методология обучения глухих русскому языку как второму языку основана на следующих принципах:

- 1) жестовый язык глухих — богатая и самодостаточная лингвистическая система, жестовая речь играет важную роль в коммуникативной и когнитивной деятельности глухих;

2) уровень жестовой речи глухих детей из семей глухих ко времени поступления в школу соответствует уровню развития словесной речи слышащих детей того же возраста, а большинство глухих детей из семей слышащих достигают такого же уровня жестовой речи в первые годы ученической жизни;

3) в педагогической системе «билингвистический подход» жестовый язык используется как одно из основных средств обучения и воспитания (наряду с русским языком) и является самостоятельным предметом обучения [1, 6].

Большинство детей, с которыми работают по этой системе, свободно владеют русским жестовым языком. Однако уровень развития их словесной речи к моменту поступления в школу был довольно низок, о чем свидетельствовали результаты проверок. Тестирование по русскому языку выявило, что у большинства детей практически отсутствуют связные высказывания в устной и письменной речи, дети испытывали значительные затруднения в понимании простых текстов, все продемонстрировали достаточно бедный лексический запас.

В ходе проверки уровня развития жестового языка большинство детей продемонстрировали свободное владение лексикой и основными грамматическими категориями жестового языка, высокий уровень монологической и диалогической речи; все испытуемые легко вступали в общение на жестовом языке.

Таким образом, в данном случае обучение глухих детей русскому языку, какой бы путь мы ни выбрали, — это фактически и есть обучение второму языку (жестовый язык еще долго, если не всегда, остается первым по уровню владения и эффективности использования в коммуникативной деятельности).

Как известно, существуют два основных пути обучения второму языку: «прямой» метод (т. е. обучение второму языку без использования средств родного языка) и «переводной» метод (с опорой на родной язык). В этом смысле традиционная система обучения глухих русскому языку соответствует «прямому» методу преподавания второго языка: знания и навыки родного языка игнорируются.

Как правило, в практике обучения иностранному языку применяются оба метода. Разработанная нами система также предполагает использование «смешанной» стратегии «прямого» и «переводного» методов, каждый из которых используется для решения конкретных дидактических задач.

«Прямой» путь применяется в основном в том случае, когда все дети хорошо знакомы с содержанием изучаемого материала (с лексикой, типами высказываний и т. п.) и требуется закрепление этого материала. Например, жестовый язык может не использоваться при ответах на знакомые вопросы, предъявленные в письменной или устной форме, постановке вопросов, организации устных диалогов по изученной теме.

Однако в большинстве случаев жестовый язык используется на наших занятиях.

В первую очередь жестовый язык играет важную роль при объяснении нового материала: значения слов, смысла высказываний, содержания текстов.

Кроме этого, жестовый язык позволяет организовать заинтересованное обсуждение различных событий, отношений между людьми, информация о которых содержится в текстах по чтению, является предметом описания, беседы на уроках развития речи и т. д. Словесный материал (слова, словосочетания, высказывания) в этом случае естественно воспринимается и усваивается детьми как «один из вариантов картины отражения мира» в языке.

Особую роль играет жестовый язык на уроках чтения.

В наших условиях работа над текстом строится по-разному, в зависимости от уровня сложности текста, содержания текста, дидактических задач урока. В некоторых случаях, прежде чем предъявить детям текст, учитель пересказывает его содержание на жестовом языке, затем организует обсуждение этого текста на жестовом языке: анализируются последовательность событий, поступки героев, дети выражают свое отношение к рассказанному и т. д. После этого дети читают текст. В этом случае от учащихся требуется понять содержание, зафиксированное в русском языке, смысл основных высказываний и словосочетаний, значение новых

слов. Затем новые слова и выражения вводятся в активную речь учащихся.

На других занятиях дети сначала читают текст (обычно устно-дактильно), а потом пересказывают его на русском жестовом языке. Это позволяет судить о том, насколько полно и правильно учащиеся поняли смысл текста, и помогает проводить соответствующее обучение. Такая работа способствует актуализации знаний детей о мире, вызывает у учащихся интерес к книге.

Также очень эффективно использование жестового языка для формирования у детей первоначальных грамматических обобщений. Для доказательства этой гипотезы нами была разработана экспериментальная система уроков по грамматике.

В процессе работы по этой системе основной задачей было формирование у детей понятий о видах и временах глаголов, а также о некоторых способах выражения этих категорий в языке. Основой для овладения данными категориями в русском языке на наших уроках служит анализ и сопоставление фактов русского жестового языка и русского словесного языка.

Так, например, при объяснении понятия о глаголе, его временах были актуализированы знания детей о способах их выражения в жестовом языке. Для этого педагог задавал вопросы типа: «Как вы скажете на жестовом языке *мальчик вчера играл, мальчик играет, мальчик будет завтра играть?*» При

ответе дети использовали жесты «было», «будет», которые выражают прошедшее и будущее времена глагола в жестовом языке, и жест «играть», что, при отсутствии жестов «было» и «будет», является грамматическим выражением действия в настоящем времени.

После этого детям были письменно предъявлены эти же глаголы в русском языке. Дети при помощи педагога сопоставляют и анализируют способы выражения времени глагола в русском языке и жестовом языке.

Для закрепления усвоенного материала используются различные тренировочные упражнения. Эти упражнения могут быть составлены как только на основе русского языка (например, дети письменно и устно вставляют пропущенные окончания в глаголы, изменяют их по временам, придумывают предложения с заданными глаголами в разных временах, определяют время по окончаниям глаголов, изменяют начальную форму глагола по вопросам, составляют самостоятельный письменный рассказ с употреблением глаголов в заданном времени и т. д.), так и с использованием конструкций на жестовом языке. Например, педагог дает детям письменное предложение на русском языке, а дети должны перевести его на жестовый язык, используя нужную форму времени глагола. Или наоборот, педагог предъявляет конструкцию на жестовом языке, а учащиеся переводят ее в словесную форму (устно, устно-дактильно или пись-

менно). Аналогичные задания дети могут давать друг другу.

Надо отметить, что все грамматические категории, которые являлись материалом обучения на уроках русского языка, параллельно подробно изучались на уроках жестового языка (в классах, обучающихся по системе «билингвистический подход», жестовый язык является предметом обучения и введен в программу), поэтому соответствующие практические знания языка детей были систематизированы.

Для проверки эффективности обучения по этой системе было проведено итоговое тестирование, которое показало, что все дети усвоили указанные грамматические понятия (время и вид глагола) и способы их выражения в русском языке и, что особенно важно, используют данные грамматические конструкции в устной и письменной речи (при составлении устных и письменных рассказов по картинкам, написании сочинений, изложений и т. д.).

Одной из задач обучения словесному языку является задача развития связной речи. Для решения этой задачи, как показывает наш опыт, также очень эффективно использование жестового языка.

На уроках по обучению связной речи мы использовали, в частности, такую форму работы, как составление рассказа по картине и по серии картин. При этом преследовались три основные цели: обучение составлению связного письменного рассказа с соблюдением

логики и последовательности событий; формирование умения представить и описать с помощью словесной речи предшествующие основному рассказу и последующие события; формирование умения выражать в словесной речи свое отношение к происходящим в рассказе событиям.

В процессе работы по этим направлениям решались и другие частные задачи (например, дети учились составлять план рассказа, придумывать название и др.).

Всё обучение проходило с активным использованием жестовой речи. При этом применение жестовой речи почти всегда предваряет этапы обучения соответствующим навыкам в словесной речи. Так, при предъявлении картинки педагог сначала предлагал детям обсуждение содержания на жестовом языке. При этом использовались разные виды работы. Например, один ребенок рассказывает сюжет картинки остальным детям, которые картинку не видят. Дети задают уточняющие вопросы, затем рассказывают сюжет сами. После этого следует рассказ педагога на русском жестовом языке, а дети сравнивают данный образец со своими рассказами. Так выявлялись неточности, пропуски, ошибки в рассказах детей. На основе этого педагог объяснял необходимость точного, последовательного, логичного воспроизведения рассказа как в жестовом языке, так и в словесном языке. Затем проводилось обучение составлению письменного рассказа (сначала по картинкам, затем по

плану, затем только с опорой на иллюстрации).

Аналогичная работа проводилась и по остальным направлениям. Придуманные последующие и предыдущие события сначала дети выражали в жестовом языке, а затем оформляли в письменной речи. При этом использовались жестовые и письменные вопросы: «Как ты думаешь, что было раньше? Как ты думаешь, что будет потом?» (здесь проводилась актуализация знаний выражения грамматических категорий времени глагола в жестовом языке и в русском языке, усвоенных на уроках грамматики).

Такие же формы работы использовались и при обучении выражению своего отношения к происходящим событиям. Сначала дети высказывали свое отношение на жестовом языке, а затем письменно отвечали на вопросы: «Тебе понравился рассказ? Почему? Как ты думаешь, какой мальчик?» и т. п.

Для выявления результатов этого обучения также было проведено тестирование. Оно заключалось в составлении письменного рассказа по картине. Текст сочинения анализировался по трем вышеуказанным направлениям.

Анализ результатов показал, что все дети справились с заданием, смогли представить и описать предшествующие и последующие события, выразить в словесной речи свое отношение, показали достаточно высокий уровень развития связной речи. Кроме того, предложенный на картинке сюжет мог интерпретироваться по-разному. Это

тоже нашло выражение в работах детей: каждый предложил свой вариант развития событий. Надо отметить, что в условиях традиционного обучения серьезной проблемой является заучивание детьми готовых текстов и словесных конструкций, недостаточная самостоятельность в создании текстов на русском языке. Можно утверждать, что опора на жестовый язык позволяет формировать большую самостоятельность и творчество в сочинениях.

Благодаря тому, что русский жестовый язык использовался на наших занятиях как одно из основных средств обучения, наряду со словесным языком, нам удалось составить и реализовать такую программу по русскому языку для учащихся начальных классов, материал которой значительно расширен по сравнению со стандартной программой школ глухих.

Безусловно, отдельные вопросы, связанные с обучением глухих русскому языку как второму языку, еще только предстоит разработать.

Однако уже сегодня представляется целесообразным рекомендовать некоторые используемые нами методические приемы при обучении глухих детей русскому языку в школах, работающих по традиционной системе.

Литература

1. Зайцева, Г. Л. Словесно-жестовое двуязычие глухих / Г. Л. Зайцева // Дефектология. — 1992. — № 4.
2. Зайцева, Г. Л. Зачем учить глухих детей жестовой речи? / Г. Л. Зайцева // Дефектология. — 1998. — № 2.
3. Зайцева, Г. Л. Жест и слово : науч. и метод. ст. / Г. Л. Зайцева. — М. : Типография ВГИИ, 2006.
4. Зикеев, А. Г. Теоретические основы обучения языку глухих учащихся начальных классов / А. Г. Зикеев // Обучение учащихся подготовительного, 1—4 кл. школ глухих. — М., 1984.
5. Зыков, С. А. Методика обучения глухих детей языку / С. А. Зыков. — М. : Просвещение, 1977.
6. Svartholm, K. Second language learning in the deaf / K. Svartholm // Bilingualism in deaf education. — Hamburg, 1994.