

ЖЕСТОВАЯ РЕЧЬ

ДАКТИЛОЛОГИЯ

ЖЕСТОВАЯ РЕЧЬ

Русская жестовая речь (РЖР)

- это общение при помощи средств русского жестового языка — самобытной лингвистической системы, обладающей своеобразной лексикой, грамматикой и т.д.

Калькирующая жестовая речь (КЖР)

- калькирует лингвистическую структуру словесного языка.
 - вторичная знаковая система, которая усваивается на базе и в процессе изучения глухим ребенком словесной речи.
-

ЖЕСТУНО

- международный язык жестов.

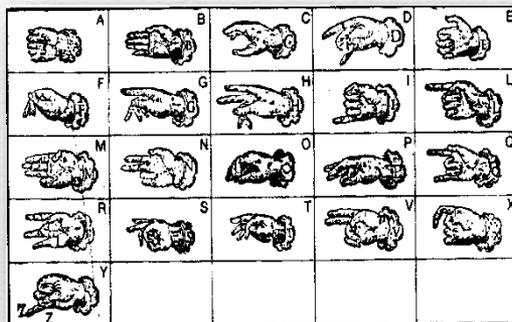
Международным комитетом, состоящим из представителей нескольких стран, был отобран и опубликован словник, включающий около 1500 жестов, сгруппированных по темам: люди, межличностные отношения, юстиция, природа и т. д. Жесты, вошедшие в международный лексический фонд, в основном отобраны из национальных жестов, частично — вновь сконструированы членами комиссии.

РАЗГОВОР ПРИ ПОМОЩИ ПАЛЬЦЕВ.

**Структура и функции дактильной
речи**

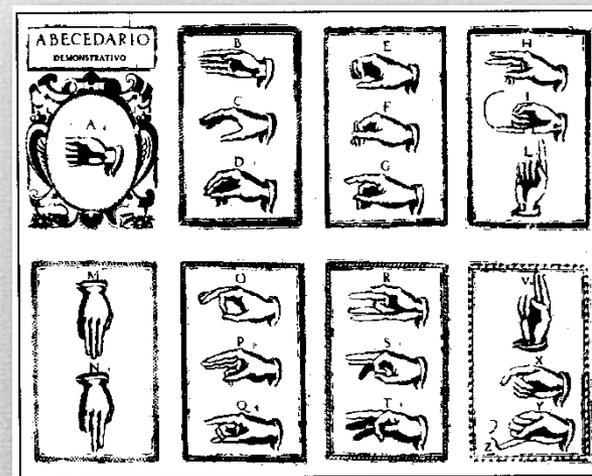
«Дактилология» (от греч. *dactilos* — палец, *logos* — слово).

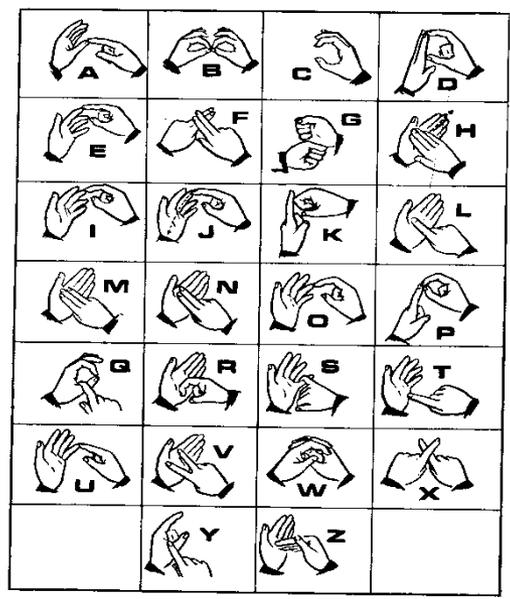
Впервые дактильный алфавит опубликован в 1593 г. испанским монахом **де Вебра** (M. de Vebra).



Специальный дактильный алфавит, созданный для обучения глухих, был опубликован в 1629 г.

Бонетом. Дактильная азбука Бонета в XVIII в. была положена в основу французского дактильного алфавита первыми учителями глухих во Франции — Перейра (R. Pereira) и Делепе (Ch. M. De L'Ерее).



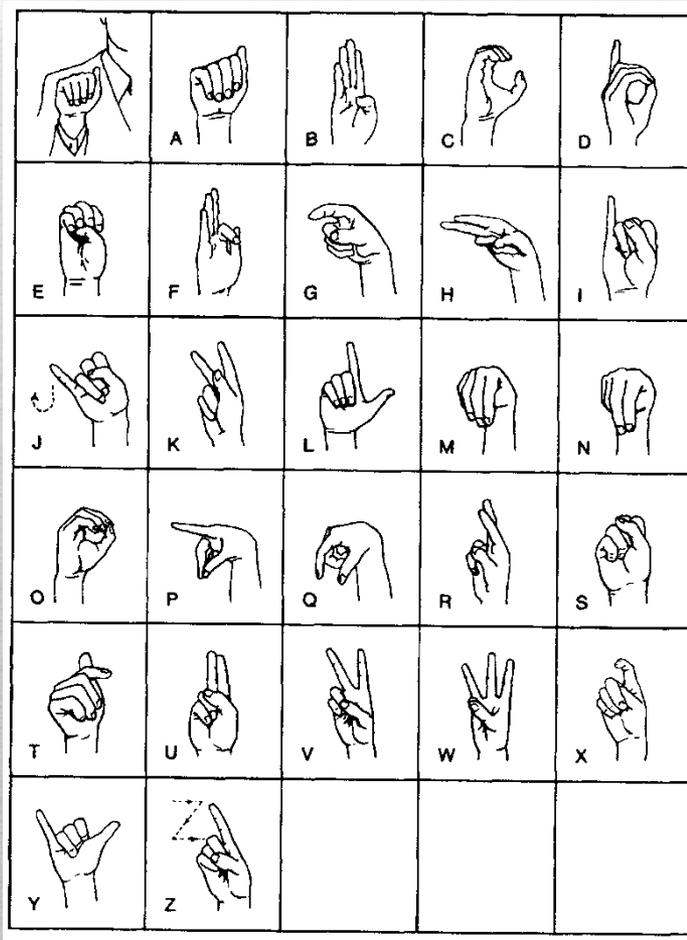


А вот британский дактильный алфавит, первая публикация которого относится к 1698 г., построен на другой основе. В отличие от испанского, французского, американского и многих других этот алфавит — **двуручный**.



Русский дактильный алфавит был опубликован **В. И. Флери** в 1835 г. — он описал дактильный алфавит, который в то время уже использовался в педагогическом процессе.

Разработан **международный дактильный алфавит**, которым с 1963 г. пользуются на конференциях Всемирной федерации глухих



Классификация дактилем

- предложенная И.Ф. Гейльманом (1981), основывается на использовании трех критериев:

состава

(одноручная, двуручная,
комбинированная)

способа образования

(копирующая,
вариантная и др.)

принципа обозначения

(буквенная, слоговая,
совмещенная)

Согласно этой классификации, например, русская, испанская и другие дактильные азбуки являются одноручными, копирующими (т. е. стремящимися к сходству дактилемы с буквой) и буквенными, английская — двуручной (кроме буквы С), копирующей и буквенной. А вот китайский дактильный алфавит в этой классификации определяется как комбинированный, вариантный и совмещенный.

В.Г. Халатян

- установил, что в построении дактильных алфавитов преобладает ориентация на сходство с буквенными обозначениями.

- выделил дактилемы, которые, по его мнению, полностью похожи на буквы: Г И Й Л М О П С Т У Ц Ш Щ Э; приблизительно похожи: А Е Ё К Н Р Ф Х Ы, совсем не похожи, т. е. являются условными знаками: Б Ж З Ч Ъ Ь Ю Я.

- и И.Ф. Гейльман согласно заключают, что **14 дактилем** полностью похожи на русские буквы: Г Л М О П и т. д.; частично похожими оба считают: К Ф Х.

Для чего вообще нужен такой анализ?

- изучение способа воспроизведения в существующих дактильных алфавитах букв национальных языков позволяет выработать принципы создания новых дактильных азбук.

- выявление структуры дактильных алфавитов обеспечивает возможность нахождения наиболее рациональных методов и приемов обучения дактилологии.

И.Ф. Гейльманом

- учиться дактилировать дактильные буквы по группам.

I группы

— из пяти дактилем, при исполнении которых пальцы руки постепенно все более раскрываются:

А Е Ё С В

II группа

- (пальцы поочередно соединяются):

О Р Н Ш Щ

IV группы

— кисть руки поднята, прямые пальцы соприкасаются:

З Д Ц Я Б

III группа

— кисть руки поднята, прямые пальцы раскрыты:

К И Й Н У

V группы

— кисть руки опущена, пальцы прямые:

Г П Л М Т

VI группы

— кисть руки поднята, пальцы выпрямляются кончиками от себя:

Ч Ж Ф Ю

VII группы

— кисть руки поднята, большой и указательный пальцы поочередно выпрямляются:

Х Э Ъ Ь



Как разговаривают при помощи дактилологии?

**Функционирование дактильной речи
в коммуникативной деятельности**

- общаясь при помощи дактильной речи, разговаривающие следуют правилам письменной формы речи, иначе говоря, **нормам орфографии** русского языка.
 - дактилирование обязательно сопровождается **устной речью**. Произношение дактилируемых слов и словосочетаний должно соответствовать орфоэпическим нормам.
-

Как глухому легче воспринимать сообщение?

- общение при помощи дактильной речи осуществляется неподвижной (в локтевом суставе) рукой.
 - пальцы, кисть руки находятся в постоянном движении.
 - слитность дактилирования обеспечивается тем, что опускаются лишние движения.
-

Дактильной речью пользуются:

- глухие в межличностной коммуникации

- слышащие — в общении с глухими

- глухие, разговаривая со слышащими (реже)
-



КАК УСТРОЕНА СИСТЕМА ЖЕСТОВОГО ОБЩЕНИЯ ГЛУХИХ.

Лингвистический анализ

Глухие в общении друг с другом используют две совершенно различные речевые системы:

- калькирующую речь
- средства национального жестового языка.

Калькирующая жестовая речь — **КЖР** —

это система общения, в которой жесты сопровождают устную речь говорящего.

Глухие собеседники чаще всего произносят слова без голоса. Жесты в КЖР выступают как эквиваленты слов, а порядок их следования соответствует расположению слов в обычном предложении.

Калькирующая жестовая речь — **КЖР** — это система общения, в которой жесты сопровождают устную речь говорящего. Глухие собеседники чаще всего произносят слова без голоса. Жесты в КЖР выступают как эквиваленты слов, а порядок их следования соответствует расположению слов в обычном предложении.

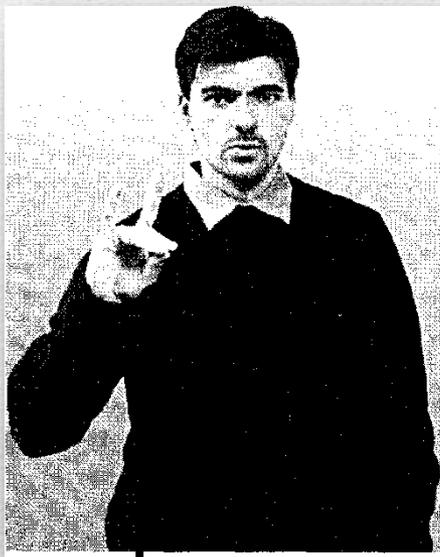
Пример: Глухой рассказчик, сообщая собеседнику о расположении мебели в комнате, одновременно произносит устно и исполняет жестовое высказывание:

(1) устная речь	В	ближнем	левом	углу	комнаты
КЖР	-в-	БЛИЗКО	ЛЕВЫЙ	УГОЛ	КОМНАТА
стоит стул	//	над	стулом	торшер	
СТОЯТЬ СТУЛ	//	НАД	СТУЛ	ТОРШЕР	

Жесты в высказываниях КЖР исполняются в начальной форме (ср. именительный падеж существительного или инфинитив глагола в русском языке).

Пример: Глухой рассказчик, сообщая собеседнику о расположении мебели в комнате, одновременно произносит устно и исполняет жестовое высказывание:

(1) устная речь	В	ближнем	левом	углу	комнаты
КЖР	-в-	БЛИЗКО	ЛЕВЫЙ	УГОЛ	КОМНАТА
стоит стул	//	над стулом	торшер		
СТОЯТЬ СТУЛ	//	НАД СТУЛ	ТОРШЕР		



жест СТУЛ

- У КЖР нет собственной грамматики, она калькирует структуру словесного языка (русского, английского, немецкого и т. д.), поэтому является вторичной знаковой системой. Именно в этом принципиальное отличие КЖР от русской жестовой речи (РЖР), которая устроена совсем иначе.

Русская жестовая речь — это система общения при помощи средств русского жестового языка (**РЖЯ**). РЖЯ — своеобразная лингвистическая система, обладающая собственной лексикой и грамматикой.

Пример: Глухой рассказчик, сообщая собеседнику о расположении мебели в комнате. Устная речь при исполнении высказывания отсутствует.

(2) $\left\{ \begin{array}{l} \text{СТУЛ} \\ \text{ТОРШЕР} \end{array} \right\}$ (одновременно)



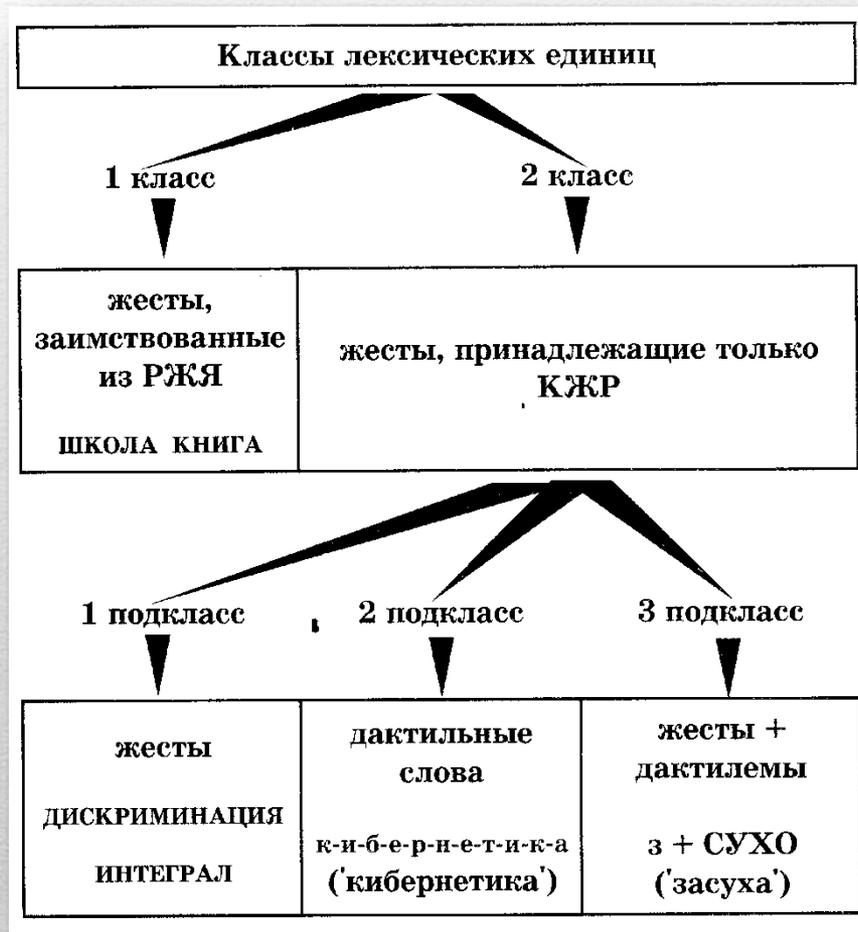
Торшер над
стулом

- В высказывании РЖР участвуют два жеста, исполняющиеся одновременно двумя руками: жест СТУЛ исполняется левой рукой, а жест ТОРШЕР — правой. Жесты, отражая реальное положение торшера и стула, исполняются левее и ближе к рассказчику.



**Как КЖР калькирует
словесную речь.
Лексический состав КЖР**

Лексический состав КЖР



► Многие жесты, общие для КЖР и РЖЯ, передают значения целого ряда русских родственных слов синкретично, т. е. нерасчлененно.

• «организатор», «организация», «организационный», «организовать» = Один Жест.

Как собеседники понимают, какое именно слово имеется в виду?

Во-первых, из контекста предложения: ПОВТОРЕНИЕ (?) ПОВТОРИТЬ (?) — МАТЬ УЧИТЬСЯ (?) УЧЕНИЕ (?).

Во-вторых, окончания слов, которые в первую очередь позволяют нам отнести слово к тому или иному морфологическому классу (существительное, глагол), глухие могут воспринимать зрительно или слухо-зрительно.



«Примитивен» ли РЖЯ?

Лингвистический анализ РЖЯ

Почему у РЖЯ не было грамматики?

- методы традиционной описательной лингвистики оказались бессильны, жестовый язык не поддавался анализу при помощи этих методов. Традиционная лингвистика оперирует такими понятиями и категориями, как *«часть речи»*, *«существительное»*, *«глагол»*, *«член предложения»* и т. п. Но если в РЖЯ нет *«частей речи»*, нет *«членов предложения»*, вывод, что жестовая речь лишена грамматических закономерностей, как бы и логичен.

Только с развитием нового направления — структурной лингвистики оказалось возможным ставить и решать задачи подлинно научного изучения жестового языка глухих.

«Фонемы» РЖЯ

- Проанализируем два жеста: **МАТЬ** и **ОТЕЦ**.
 1. Эти жесты исполняются правой рукой, все пальцы которой сложены, как при показе дактилемы В (будем говорить для краткости — В-конфигурация), около лица.
 2. Кисть руки при исполнении жеста **МАТЬ** касается сначала правой щеки, затем левой. Рука, таким образом, движется справа налево.
 3. При показе жеста **ОТЕЦ** место исполнения жеста не изменяется, конфигурация — тоже, однако рука подносится сначала ко лбу, затем к подбородку, т. е. движется сверху вниз.
-

СТОК

- выделивший три главных компонента, из которых состоит (как слово из фонем!) каждый жест:

конфигурацию

**пространственное
положение**

движение

Компонент конфигурация

- характеризуется в одноручных жестах положением пальцев и кисти руки (обычно правой), в двуручных — положением пальцев и кисти каждой руки и взаимным расположением обеих рук. При исполнении некоторых двуручных жестов конфигурация правой и левой рук одинакова (как в жестах ПОРЯДОК, УВАЖАТЬ), в других — различна (ОБЯЗАТЕЛЬНО, ПОРУЧАТЬ и т. д.).
-

КОМПОНЕНТ ДВИЖЕНИЕ

- характеризуется местом исполнения жеста (локализацией), направлением и качеством движения. Каждую из этих трех характеристик движения можно описать при помощи фиксированного набора признаков: 10 признаков позволяют описать все основные локализации жестов РЖЯ; 8 признаков — направления движения; 8 признаков — качество движений.
-

- **Специфика** структуры жеста заключается прежде всего в своеобразии связей между его компонентами: они воплощаются в жесте одновременно. Этим жест принципиально отличается от слова, в котором фонемы реализуются последовательно во времени.
- Эта особенность структуры жеста очень важна, существенна (релевантна) для выражения лексико-семантических и грамматических значений в РЖЯ.

ЖЕСТ РАССКАЗЫВАТЬ

- Если в этом жесте изменяется одна из характеристик компонента движение — его направление, движение будет осуществляться не от говорящего, а к говорящему, — это показатель того, что говорящий не субъект, а **объект** действия. В первом случае, когда жест исполняется в его начальной форме, передается значение '*я рассказываю*', во втором (движение направлено к говорящему) — значение '*мне рассказывают*'.
-

СКОЛЬКО ЖЕСТОВ В РЖЯ?

- в РЖЯ столько жестов, сколько нужно РЖР для того, чтобы успешно выполнять свою функцию — обслуживать нужды непринужденного, неофициального общения глухих.

Особенности лексического состава РЖЯ

Специфика
функции

своеобразие
двигательной
субстанции

Например, жесты обрисовывают контур обозначаемого предмета (рисующие жесты): ШЛЯПА, ЛУНА и т. п.; дают пластическое изображение денотата (пластические жесты): КРОВАТЬ, ЧАШКА и др.; имитируют действия: ПИСАТЬ, БЕЖАТЬ и т.п.

- Субстанция жеста позволяет дифференцированно обозначать смыслы путем изменения направления и качества движения (при одной и той же конфигурации).

Так, жесты ПОДНИМАТЬСЯ (*в гору*) и СПУСКАТЬСЯ (*с горы*) различаются направлением движения соответственно снизу вверх и сверху вниз; жесты СМОТРЕТЬ и ОСМОТРЕТЬСЯ отличаются качеством движения: в первом случае плавное, во втором — круговое движение и т. п.

Как влияет на лексический состав РЖЯ специфика функционального назначения этой системы общения.

Количество жестов, которые можно рассматривать как эквиваленты, аналоги слов, на несколько порядков меньше.

Глухие люди, если им нужно, пользуются *калькирующей жестовой речью* или *словесной речью*.

Ярко выраженная связь РЖР с ситуацией разговора (конситуативность) определяет еще одну важную особенность ее лексики.

В лексическом составе РЖЯ нет специализированных обозначений того, «что всегда присутствует в разговоре», к примеру частей тела (головы, руки, носа и т. п.). Эти значения выражаются простым указанием на свою руку, голову, нос и др.

Указательные жесты весьма широко используются в РЖР и имеют большой диапазон функций.

Синкретизм многих лексических единиц РЖЯ проявляется и в том, что *один жест* используется для обозначения разных объектов реального мира (денотатов).

В лексическом составе РЖЯ много жестов, передающих значения аналитически, расчлененно.

Существуют ли «части речи» в РЖЯ?

Два подхода, развиваемые специалистами в современных исследованиях по морфологии жестового языка.

Первый подход

изучая морфологию РЖЯ, целесообразно выделять классы жестов, сопоставимые с частями речи в словесных языках:

- *жесты-существительные,*
- *жесты-прилагательные,*
- *жесты-глаголы и др.*

Второй подход

анализ морфологии РЖЯ по принципу «от значения к форме», «от смысла к тексту»

Значение 'множественность' передается в РЖЯ двумя основными способами.

Первый (аналитический)

к жесту-номинативу (т. е. жесту в начальной форме) добавляются специальный жест *МНОГО* или *РАЗНЫЙ*.

Второй

повторение жеста-номинатива.

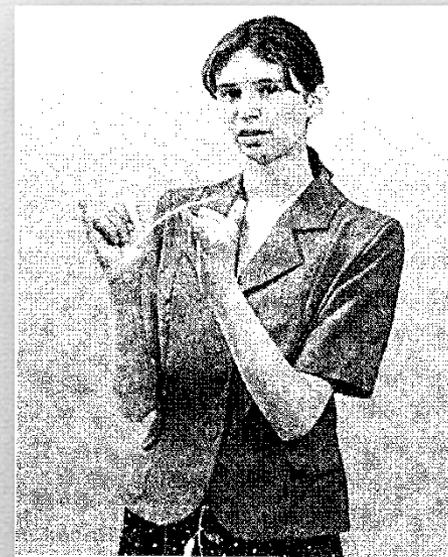
Значение 'принадлежность' выражается тремя способами.

1. Используется
специальный жест
ПРИНАДЛЕЖАТЬ
(ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ)



2. В РЖЯ имеются
жесты МОЙ, ТВОЙ,
ВАШ, СВОЙ и т. д.

3. В РЖЯ есть способ
выражения так
называемой
потенциальной
принадлежности.



Временные значения выражаются двумя основными способами.

жестами
БЫЛО, ЕСТЬ, БУДЕТ

к жесту-номинативу
присоединяются жесты,
обозначающие время:
ВЧЕРА, ЗАВТРА, ЧЕРЕЗ НЕДЕЛЮ

когда действие оценивается как происшедшее
очень давно или, наоборот, сравнительно
недавно, вместо жеста БЫЛО употребляются
специальные жесты
ДАВНО и НЕДАВНО



Было



Есть



Будет



Давно



Недавно

В РЖЯ есть также специальные средства для выражения таких тонких временных значений:

жест

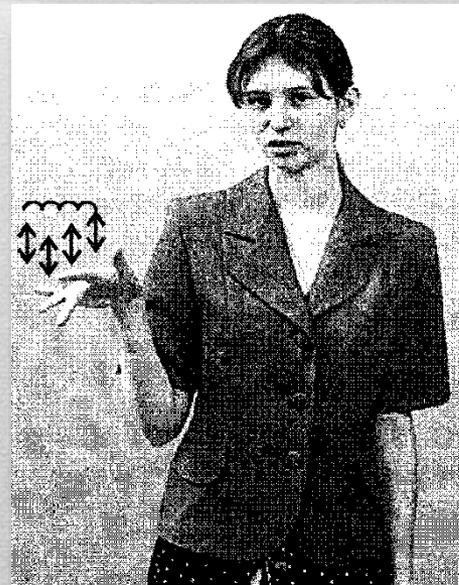
‘ближайшее будущее’



Ближайшее будущее

жест

‘в это самое время’



Одновременность
протекания действия

Два способа, выражающих завершенность или незавершенность действия

при помощи жестов
ЗАКОНЧЕНО, ГОТОВО

Значение ‘прочитал’ передается
высказыванием

ЧИТАТЬ ЗАКОНЧЕНО,

Значение ‘нарубил’ — высказыванием
РУБИТЬ ГОТОВО .

жест
РАНО (ЕЩЕ НЕ)

Этот жест обычно употребляется
после жеста-номинатива:

ОБЕДАТЬ РАНО (‘еще не обедал’)

УЧИТЬСЯ РАНО (‘еще не выучил’)



Еще не

Для того чтобы выразить значения ‘покупать’, ‘поручать’, ‘решать’ и т. д. или, напротив, ‘купить’, ‘поручить’, ‘решить’ и др.,

**жесты исполняются сравнительно
медленно и повторяются несколько
раз**

**жесты исполняются
резко, однократно**

Как соотносятся высказывания, содержащие утверждение, повелительность, желательность и условность?

Для передачи значений
'купить', 'купи', 'купил бы', 'если бы
купил'

жест-номинатив

движения в жесте выполняется более резко + включается «повелительная» мимика и пантомимика.

Для выражения смысла 'желательность' включается жест, образованный слиянием дактилем **-б-** и **-ы-**, назовем его **БЫ**



Как соотносятся высказывания, содержащие утверждение, повелительность, желательность и условность?

Значение *‘условность’*
**ЕСЛИ ПОГОДА ХОРОШАЯ ОТПРАВИТЬСЯ В
ПОХОД.**

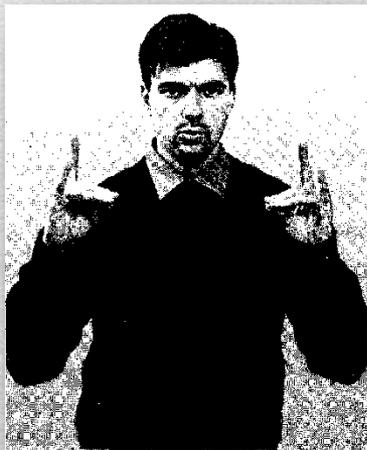
**жест ЕСЛИ +
соответствующая мимика и определенные
пантомимические движения**

Пространственные отношения

- чаще всего выражаются при помощи определенных характеристик компонента локализация, точнее — изменения этих характеристик, присущих жесту-номинативу.

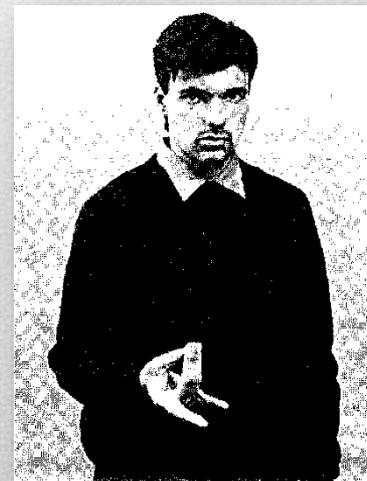
исполнением жеста **СТУЛ**

левее или правее нейтрального пространства (где располагается этот жест-номинатив) передаются соответственно значения '*стул находится слева*' и '*стул находится справа*' от говорящего.



стулья расположены справа и слева от говорящего, напротив друг друга

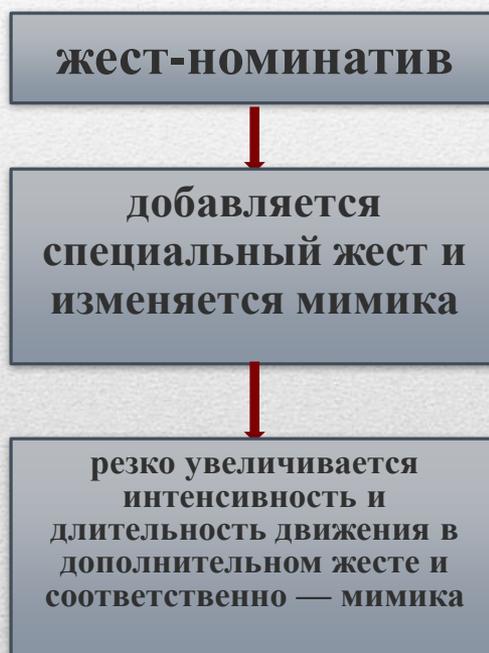
значение '*опрокинутый стул*', говорящий совершает круговое движение от себя



опрокинутый стул

Особым способом передается в РЖЯ значение 'количество качества',

Смыслы 'красный', 'краснее, более красный', 'самый красный' в РЖЯ передаются так:

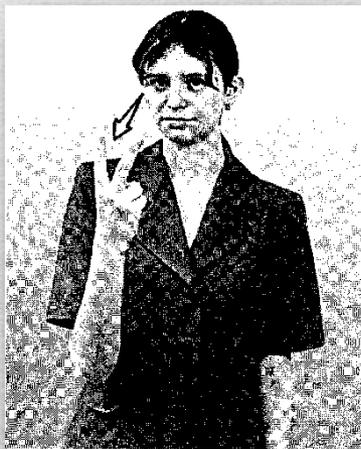


Субъектно-объектные отношения

Различные (по направлению) характеристики движения позволяют дифференцировать роли субъекта и объекта:

- движение от себя: **ПОМОГАЮ, СМОТРЮ;**
- движение к себе: **ПОМОГАЕТ МНЕ, СМОТРИШЬ НА МЕНЯ**

В парадигму входит ряд жестов с одинаковой конфигурацией, имеющих некоторое общее основное значение, но отличающихся по способу исполнения.



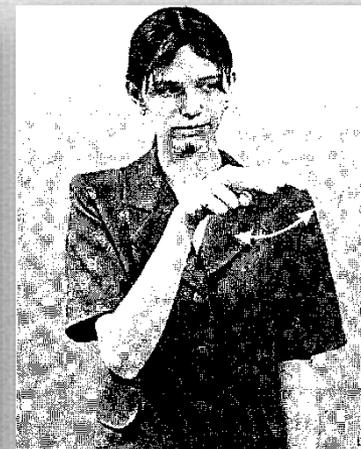
Смотреть



Смотреть на
меня



Смотреть друг
на друга



Осматривать

«ЖЕЛТЫЙ ЦЫПЛЕНОК» ИЛИ «ЦЫПЛЕНОК ЖЕЛТЫЙ»?

Первые исследователи, анализируя высказывания жестового языка, стремились прежде всего выяснить, какой в них порядок жестов.

Вундт (1910), а затем Р.М. Боскис и Н.Г. Морозова (1939) приходят к выводу, что типичная *структура жестового высказывания* такова:

МУЖЧИНА ЗЛОЙ РЕБЕНОК БИТЬ (пример В. Вундта),

МАЛЬЧИК ЯБЛОКО КРАСНЫЙ КУШАТЬ (пример Р.М. Боскис и Н.Г. Морозовой).

Отсюда как будто можно сделать заключение о порядке жестов в высказывании:

подлежащее, или субъект, определение (атрибут), дополнение, или объект, сказуемое, или предикат.

Два главных вывода, исходя из эксперимента с глухими испытуемыми (и учащимися школ-интернатов, и взрослыми)

На картинке была изображена девочка в красном платье, кормящая цыплят, которых было нарисовано шесть. Среди высказываний испытуемых мы зафиксировали, например, такие:

- а) ДЕВОЧКА МАЛЕНЬКИЙ КРАСНЫЙ ПЛАТЬЕ ЦЫПЛЯТА ШЕСТЬ ЖЕЛТЫЙ КОРМИТЬ;
- б) КОРМИТЬ ДЕВОЧКА ЦЫПЛЯТА;
- в) ЖЕЛТЫЙ ЦЫПЛЯТА ДЕВОЧКА КОРМИТЬ ШЕСТЬ и др.

Во-первых, порядок жестов в высказываниях РЖЯ более свободный, чем в предложениях литературного русского языка.

Во-вторых, анализ синтаксиса РЖЯ в терминах субъект — объект — предикат малоэффективен: нам так и не удалось выяснить: «желтый цыпленок» или «цыпленок желтый»?

КАК ГЛУХИЕ РАЗГОВАРИВАЮТ ДРУГ С ДРУГОМ?

Развитие и функционирование жестовой речи в коммуникативной деятельности глухих

Когда глухие овладевают РЖЯ?

У малыша, растущего в семье, где родители и другие родственники — нормально слышащие люди, естественные жесты и пантомимические движения появляются как выражение потребностей в общении вместо отсутствующей пока словесной речи. Постепенно, с расширением круга интересов ребенка, обогащением его жизненного опыта, количество жестов увеличивается, появляются также условные жесты. Создателями условных жестов наряду с ребенком становятся окружающие его взрослые. Складывается система жестового общения, которой пользуются только в данной конкретной семье. Состав и количество жестов такой системы зависят от разных причин: от индивидуальных особенностей ребенка (любопытности, находчивости и т. д.), от воспитательной активности взрослых, от времени начала обучения словесной речи и эффективности этих занятий и т. д. Обычно жесты широко используются и в тех семьях, где обучение речи в домашних условиях начинается рано.

Когда глухие овладевают РЖЯ?

Глухой ребенок, у которого родители — люди с недостатками слуха, разговаривающие друг с другом на РЖЯ, овладевает этим языком в процессе общения в семье. В этом случае основные закономерности усвоения жестового языка глухим ребенком и словесного языка слышащим малышом во многом совпадают.

Усваивая структуру жеста, глухой ребенок вначале умеет исполнять лишь некоторые основные конфигурации. Он использует их в тех жестах, составными компонентами которых эти конфигурации действительно являются. Но малыш пользуется ими и в других жестах, заменяя знакомыми уже конфигурациями более сложные, которые ему пока не удаются.

Первые жесты и одножестовые высказывания глухого ребенка сходны по составу и семантике с первыми словами и однословными высказываниями слышащего малыша. Вначале жесты глухого ребенка включаются в высказывания в начальной форме, морфологические изменения отсутствуют. Постепенно в жестах изменяется направление, качество движения и т. д.

Когда глухие овладевают РЖЯ?

Специальные исследования показали, что к школьному возрасту дети из семей глухих, как правило, свободно владеют русским жестовым языком.

Глухие дети в специальной школе попадают в условия, стимулирующие активный процесс усвоения РЖЯ, — ведь межличностная коммуникация в детском коллективе осуществляется, главным образом, при помощи РЖР. В этих условиях дети из семей слышащих очень быстро догоняют своих сверстников, которые уже овладели РЖР дома.

Безусловно, РЖЯ глухих учащихся постоянно обогащается новыми жестами, более сложными синтаксическими конструкциями, т. е. совершенствуется и после окончания школы.

Итак, русской жестовой речью глухие дети овладевают в процессе непринужденного, неофициального общения с членами коллектива глухих.

Чтобы калькировать, нужно иметь что калькировать.

- калькирующая жестовая речь *формируется* на основе изучения глухими учащимися словесного языка.

Функции словесной речи, калькирующей и русской жестовой речи в коммуникативной деятельности глухих

Основная функция русской жестовой речи — обслуживание нужд межличностного общения глухих.

В настоящее время калькирующая жестовая речь обслуживает в основном **нужды общения глухих в официальной обстановке.**

Знают ли глухие жестовую речь?

Во-первых, есть глухие люди (в том числе и рано оглохшие), которые обучаются в обычных школах, совместно с нормально слышащими детьми. Такие глухие, если у них нет контактов с учащимися специальных школ-интернатов или с другими неслышащими, использующими в общении жестовую речь, естественно, не знают ни КЖР, ни РЖР. Они чаще общаются со слышащими и пользуются устной речью, как правило, довольно успешно.

Во-вторых, оглохшие в детском возрасте чаще всего обучаются в первом отделении школы-интерната для слабослышащих, потерявшие слух позже — в обычных школах. Особенность этой группы: большинство из них свободно владеют устной речью (ведь они говорили до потери слуха!), поэтому те глухие, которые применяют в общении жестовую речь, преимущественно сопровождают жестами свои устные высказывания. Иначе говоря, они пользуются калькирующей жестовой речью. Русскую жестовую речь такие глухие, как правило, знают гораздо хуже, а некоторые и совсем не знают.

Знают ли глухие жестовую речь?

В-третьих, к глухие, которые учатся в наших специальных школах-интернатах. Это в настоящее время самая большая группа. Уже младшие школьники достаточно хорошо владеют русской жестовой речью. Об этом убедительно свидетельствуют многочисленные факты, полученные в экспериментах. Во всех наших экспериментах испытуемые, общаясь между собой при помощи РЖР, правильно решали поставленные перед ними задачи. Следовательно, уровень развития их русской жестовой речи обеспечивает вполне успешное межличностное общение.

А каков уровень развития калькирующей жестовой речи?

Уровень развития КЖР зависит:

во-первых, от успехов учащихся в овладении словесной речью.

во-вторых, они должны владеть жестами-эквивалентами, при помощи которых можно выразить значения соответствующих русских слов.

Вполне очевидно, что теми жестами, которые принадлежат и калькирующей жестовой речи, и русской, они владеют.

Своеобразие словесно-жестового билингвизма глухих

Для *словесно-жестового двуязычия* характерны:

1. распределение коммуникативных функций между контактирующими речевыми системами, различный уровень владения каждое из них
2. взаимное влияние сосуществующих речевых систем.

Главным фактором, обуславливающим специфику словесно-жестового двуязычия глухих, является само нарушение слуха, а также своеобразие развития глухого ребенка.

Л.С. Выготский, выдающийся психолог и один из основоположников отечественной дефектологии, говорил: «Психологические исследования, экспериментальные и клинические, согласно показывают, что полиглоссия, т. е. владение различными формами речи, при настоящем состоянии сурдопедагогики есть неизбежный и наиболее плодотворный путь речевого развития и воспитания глухонемого ребенка».

ВОЗРАСТ ДИСКУССИИ – 380 ЛЕТ.

Проблема использования дактильной и жестовой речи в сурдопедагогическом процессе

Дактильная и жестовая речь в период индивидуального обучения глухих в странах Западной Европы

Одним из первых дактильную речь применил Бонет.

Бонет предлагал использовать в обучении глухих *устную, письменную, дактильную и жестовую речь.*

Однако уже во второй половине XVII в. формируются два направления в обучении глухих.

Взгляды представителей *первого* из них
— «английской школы»
— в основном совпадают с идеями Бонета.

Точка зрения сторонников *второго*,
- «голландская школа», резко отлична, так
как они полагают, что единственным
средством обучения является устная речь.

Первыми учителями в Англии были *Уоллис (I. Wallis) и Холдер (W. Holder)*. **Основной задачей** они считали обучение глухих словесной речи, в том числе и устной. В свою систему речевых средств они, как и Бонет, включили *устную и письменную речь, дактилологию и жесты.*

Дактильная и жестовая речь в период индивидуального обучения глухих в странах Западной Европы

Представители «*голландской школы*» ни дактильную, ни жестовую речь как средство обучения глухих не признавали. Их усилия были направлены на обучение глухих устной речи, и в первую очередь внятному произношению.

И только с открытием училищ для глухих детей в процессе общения между воспитанниками начинает складываться *жестовый язык*. Свое отношение к нему, как и к дактилологии, неизбежно должны были определить создатели основных педагогических систем, разрабатываемых в эти годы: «мимического метода» и «устного метода».

Вопросы дактильной и жестовой речи в педагогических системах «мимический метод» и «чистый устный метод»

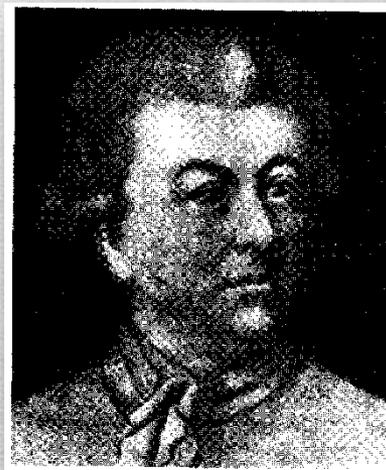
Первая школа для глухих детей была открыта в *Париже* в 1760 г. Ее организатором и руководителем был **Делепе (De L'Epree)**.

Несколько позже начала работать школа для глухих детей в *Лейпциге*, созданная **Гейнике (S. Heinicke)**.

В этих двух школах и начали складываться педагогические системы, получившие в будущем названия «мимический метод» и «чистый устный метод». Взгляды на дактильную и жестовую речь у сторонников той и другой системы были прямо противоположными.



Ш. Делепе



С. Гейнике

Дактильная и жестовая речь в период индивидуального обучения глухих в странах Западной Европы

Делепе, основоположник «*мимического метода*», полагал, что в обучении глухих детей следует использовать различные речевые средства — словесную речь (в основном письменную, но также и устную, и дактильную) и жестовую. Причем жестовая речь в системе «мимического метода» *играла ведущую роль*.

Гейнике считал, что главным (а согласно взглядам его преемников — единственным) средством обучения глухих должна быть *устная речь*.

Сторонники «мимического метода» и «чистого устного метода» по-разному оценивали дактильную и жестовую речь как средства педагогического процесса.

Вопросы дактильной и жестовой речи в педагогических системах «мимический метод» и «чистый устный метод»

Делепе и другие представители «*мимического метода*», выдвигая задачи умственного и нравственного воспитания, считали возможным и целесообразным развитие глухого ребенка на основе и при помощи жестовой речи. В систему речевых средств «мимического метода» включалась *устная, письменная, дактильная и жестовая речь*. Жестовая речь (естественные и «методические» жесты) рассматривалась как основное средство педагогического процесса.

Сторонники «*чистого устного метода*» основную задачу обучения глухих видели в формировании у учащихся устной речи. Отрицая роль жестовой речи в развитии глухого ребенка, скептически относясь к дактилологии, «чистый устный метод» признавал устную речь единственным средством обучения глухих.

В многолетней борьбе между двумя этими педагогическими системами победа осталась за «чистым устным методом». Но это была не легкая и, как оказалось в будущем, не полная победа.

Вопросы дактильной и жестовой речи в современной зарубежной сурдопедагогике

В современной зарубежной педагогике развиваются альтернативные подходы к обучению глухих и соответственно к использованию дактильной и жестовой речи.

Теоретики биолого-медицинской концепции (оралисты) являются прямыми наследниками классического «чистого устного метода»: главная задача обучения глухих — это, по их мнению, обучение устной речи. Именно высокий уровень развития устной речи обеспечит глухому возможность более успешной интеграции в общество слышащих, поможет достигнуть максимальной социальной эмансипации, гарантирует равенство гражданских прав глухих.

Социально-педагогическое движение в поддержку мейнстриминга началось в конце 60-х — начале 70-х гг. Его цель — предоставление всем детям с особенностями в развитии равных прав на получение образования «в общем потоке» с их сверстниками, в общих школах и т. д.

Вопросы дактильной и жестовой речи в современной зарубежной сурдопедагогике

Но ситуация еще более осложнилась.

Во-первых, выяснилось, что развитие речи глухого ребенка даже при раннем начале систематического обучения с использованием звукоусиливающей аппаратуры не идентично речевому развитию его слышащего сверстника.

Во-вторых, многие глухие, в том числе и дети с хорошо развитой словесной речью, испытывают серьезные затруднения в общении при помощи устной речи, особенно в ее восприятии (ведь фактор нарушения слуха продолжает действовать)

В-третьих, глухие, посещавшие обычные школы (а также немало учащихся-«оралистов»), став взрослыми, оказываются неготовыми, в первую очередь из-за незнания жестовой речи, к активному сотрудничеству с организациями глухих, к обсуждению и решению жизненно важных для большинства неслышащих социальных, культурных и других вопросов.

В-четвертых, обнаружилось, что при организации обучения глухих совместно со слышащими возникает множество труднейших вопросов.

Вопросы дактильной и жестовой речи в современной зарубежной сурдопедагогике

В качестве одного из путей создания более благоприятных условий для обучения глухих в обычных школах предлагается использование жестового перевода.

Системы, в которых одним из основных речевых средств является жестовая речь, в настоящее время являются наиболее распространенными в специальных школах Америки и стран Западной Европы. Таких систем две: *«тотальная коммуникация»* и *«билингвистическое обучение»*.

Вопросы дактильной и жестовой речи в современной зарубежной сурдопедагогике

Сторонники *«тотальной коммуникации»* предлагают использовать в обучении все речевые средства: устную речь (воспринимаемую как зрительно, так и слухозрительно), письменную, дактильную и жестовую речь. Жестовая речь, как они полагают, должна быть представлена в педагогическом процессе различными ее вариантами: естественными жестами, калькирующей жестовой речью, национальным жестовым языком. Однако **главная роль** отводится *калькирующей жестовой речи*. Поэтому большое внимание специалисты уделяют разработке и использованию систем жестов, способных наиболее точно воспроизводить лексико-грамматическую структуру словесного языка (английского, шведского и т. д.).

Педагогическая система *«билингвистическое обучение»* начала складываться в начале 80-х гг. Эту педагогическую систему все чаще называют «бай-бай образование» (by-by education) или бикультурно-билингвистическое образование (bicultural-bilingual education). Методическая платформа бай-бай образования основана на признании права глухого человека, как и любого другого человека с особенностями в развитии, на выбор своего стиля жизни, на реализацию себя как своеобразной и самооценной личности — представителя социального меньшинства, а также на сложности лингвистической структуры жестового языка — одного из высокоразвитых естественных языков человечества и важной роли национального словесного языка и жестовой речи в коммуникативной и когнитивной деятельности глухих.

Оценка дактильной и жестовой речи в русской сурдопедагогике первой половины XIX в.

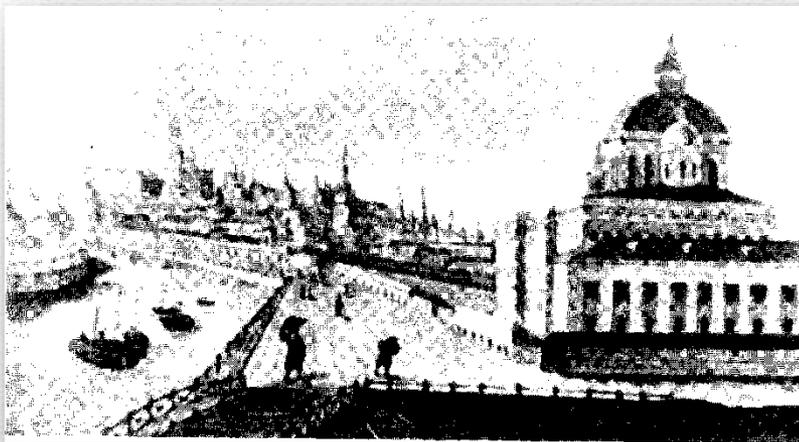
Теоретическая платформа русской сурдопедагогике и практическая деятельность первых училищ для детей с недостатками слуха в первой четверти XIX в. в России складывались под влиянием материалистических идей **А.Н. Радищева**, на основе предыдущего опыта работы с глухими в воспитательных домах.

А.Н. Радищев высказывает очень интересные мысли о своеобразии развития людей, лишенных слуха.

Во-первых, он отмечает, что неслышащие общаются между собой жестами, подчеркивает, что они «мысли свои заключают в знаках, подлежащих зрению», т. е. считает возможным формирование коммуникативной и мыслительной деятельности на основе жестовой речи.

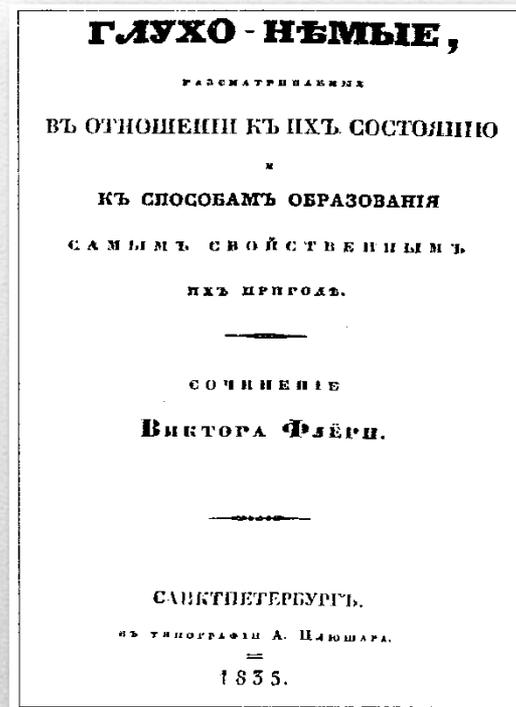
Во-вторых, А.Н. Радищев уверен, что глухого необходимо обучать словесной речи «чтобы разум его воспарил до изобретений речи одаренного».

Оценка дактильной и жестовой речи в русской сурдопедагогике первой половины XIX в.



В XVIII в. в воспитательных домах (в Москве, Санкт-Петербурге и др.) были организованы группы мальчиков и девочек с недостатками слуха. Обычно сюда попадали сироты или дети бедняков, которым нужно было дать профессию, подготовить к будущей трудовой жизни. Поэтому перед воспитателями здесь стояли совсем другие задачи, чем перед учителями «английской» или «голландской» школ в Западной Европе.

Оценка дактильной и жестовой речи в русской сурдопедагогике первой половины XIX в.



Обобщив достижения сурдопедагогике своего времени и собственный многолетний опыт работы в училище глухонемых, В.И. Флери создал выдающийся труд — первую русскую книгу о глухих *«Глухонемые, рассматриваемые в отношении к способам образования, самым свойственным их природе»*, вышедшую в Петербурге в 1835 г. (. В этой книге автор изложил свои взгляды на глухонемого ребенка, на задачи, содержание, методы и речевые средства обучения и воспитания. Многие идеи В.И. Флери, безусловно, опередили его время.

Оценка дактильной и жестовой речи в русской сурдопедагогике первой половины XIX в.

Следуя своим гуманным взглядам, В.И. Флери видит задачу педагогики в развитии личности глухого ребенка, *его общем образовании, обучении языку, в том числе и устной речи*. Большое внимание он уделяет нравственному воспитанию — этому вопросу он посвятил специальную книгу. В.И. Флери хорошо понимал, сколь трудны поставленные задачи. Поэтому-то он и предлагал использовать в обучении и воспитании глухих все возможные речевые средства: словесную речь — в устной, письменной и дактильной форме — и жестовую речь.

Анализируя жестовое общение, В.И. Флери выделяет *три разновидности жестовой речи*.

Первая — «естественная пантомима».

Это довольно примитивные жесты глухого ребенка, которые «природа и побуждения нужды внушают ему».

Вторая - «природной пантомимой»

русская жестовая речью.

Третья — «искусственная пантомима»

калькирующая жестовая речь

Оценка дактильной и жестовой речи в русской сурдопедагогике первой половины XIX в.

«Естественная пантомима», «природная пантомима» и «искусственная пантомима», по мнению В.И. Флери, играют различную роль в процессе обучения глухого ребенка.

На начальном этапе «естественную пантомиму» и «природную пантомиму» следует широко использовать как важное средство обучения и воспитания. Но это средство — *только временное*, наподобие рычага. Постепенно, как писал В.И. Флери, важность жестов уменьшается, потом даже совсем исчезает соразмерно с успехом в письменном языке. Значит, «естественная» и «природная пантомима», наряду со словесной речью, применяются в начале обучения. По мере овладения ребенком словесной речью эти системы общения используются все реже, основным средством педагогического процесса становится **словесная речь.**

Оценка дактильной и жестовой речи в русской сурдопедагогике первой половины XIX в.

«Искусственную пантомиму» применять на начальном этапе обучения В.И. Флери (в отличие от представителей «мимического метода») считает нецелесообразным и очень убедительно обосновывает свое мнение.

Во-первых, эту систему глухие никогда не употребляют в своих разговорах, т. е. она не является средством их межличностного общения.

Во-вторых, «искусственную пантомиму», которая калькирует словесную речь, можно применять только в работе с глухими, уже владеющими русским языком.

Итак, ни на начальном, ни на продвинутом этапе обучения «искусственная пантомима» непригодна в качестве основного средства обучения. Но как дополнительное средство при работе с глухими, владеющими словесной речью, когда уже нет никакой опасности прибегать к вспомогательным знакам, «методические жесты» могут быть полезны, например при грамматическом разборе и т. д.

Оценка дактильной и жестовой речи в русской сурдопедагогике первой половины XIX в.

Таким образом, в первой половине XIX в. в России сложилась самобытная система обучения глухих детей, в которой определялись задачи, содержание и речевые средства педагогического процесса. Основные взгляды В.И. Флери, в том числе и на проблему использования дактильной и жестовой речи, разделяли Г.А. Гурцев — его современник, Я. Т. Спешнев и Н.Я. Селезнев, деятельность которых протекала в 50—70-е гг.

Однако в 80-е гг. работа школ постепенно перестраивается под влиянием идей «чистого устного метода». Начинается новый этап в истории русской сурдопедагогике.

Распространение «чистого устного метода» в России в конце XIX — начале XX в.

Становление «чистого устного метода» в России связано с именем директора Петербургского училища глухих **А.Ф. Остроградского**, с деятельностью **П.Д. Енько**, **Н.М. Лаговского** и других известных сурдопедагогов конца XIX — начала XX в.

В конце 80-х гг. главной задачей школы становится обучение устной речи; устная речь признается единственным средством обучения.



Распространение «чистого устного метода» в России в конце XIX — начале XX

В.

Роль дактильной и жестовой речи в процессе обучения и воспитания отрицается. Обсуждая проблему жестовой речи в своих произведениях, Н.М. Лаговский, П.Д. Енько и др. стремятся обосновать занимаемую ими позицию. Так, *Н.М. Лаговский* анализирует особенности «естественной» и «искусственной» мимики и приходит к заключению (в отличие от В. И. Флери), что жестовый язык не знает грамматических форм и грамматических правил.

Хотя жестовая речь, по мнению *Н.М. Лаговского*, — ограниченное и ненадежное средство общения, тем не менее ее трудно держать «в дозволенных ей границах», и у глухих не возникает потребности в устной речи. Следовательно, жестовую речь нужно изъять из употребления как на уроках, так и в общении учеников между собой.

Однако так думают далеко не все. Например, такой крупный последовательный идеолог «чистого устного метода», как *П.Д. Енько*, утверждает, что жестовую речь, которую ученики употребляют в разговорах друг с другом, подавлять и искоренять вредно, поскольку тогда окажется невозможным благотворное влияние старших воспитанников на младших.

Распространение «чистого устного метода» в России в конце XIX — начале XX в.

С критикой «чистого устного метода» выступали также *Е.С. Боринпольский* и *Э. Радзишевский*, который отстаивал, в частности, целесообразность применения в обучении дактильной речи, и др. Они доказывали, что выдвигание в качестве главной задачи обучения устной речи приводит к игнорированию работы по сообщению общеобразовательных знаний, формированию мыслительной деятельности, словом, задерживает умственное развитие глухих детей.

Многие сурдопедагоги требовали пересмотра задач и содержания педагогического процесса, расширения системы речевых средств — включения дактильной и жестовой речи в обучение и воспитание глухих учащихся.

Прогрессивные традиции русской сурдопедагогики нашли дальнейшее развитие в разработке теории и становлении обучения детей с недостатками слуха после Октябрьской революции.

Значение исследований Л.С. Выготского и решений Всероссийского совещания сурдопедагогов 1938 г.



Большой вклад в теоретическое обоснование необходимости пересмотра содержания, методов и речевых средств обучения и воспитания глухих внес *Л.С. Выготский* который, приступив к работе в дефектологии в середине 20-х гг., сразу выступает решительным противником «чистого устного метода». Он выявляет **главный недостаток**: у ученика вырабатывают не язык, а артикуляцию. Поэтому устная речь глухих *«почти не служит их развитию и формированию, не является орудием накопления социального опыта и участия в социальной жизни»*.

Значение исследований Л.С. Выготского и решений Всероссийского совещания сурдопедагогов 1938 г.

Подчеркивая преимущественное значение социальной сущности в феномене глухоты человека, а также важную роль речи и общения в развитии высших психических функций ребенка, Выготский наряду со словесной включает жестовую речь в систему речевой деятельности глухих детей. Л.С. Выготский приходит к выводу, что:

- 1) жестовый язык глухих — сложная и своеобразная лингвистическая система. Это очень богато развитый язык, на котором вполне можно выражать различные абстрактные понятия, в том числе ряд положений, мыслей и сведений общественно-политического характера;
- 2) жестовая речь «есть подлинная речь во всем богатстве ее функционального значения», т. е. не только средство межличностного общения глухих, но и средство «внутреннего мышления» самого ребенка;
- 3) словесно-жестовое двуязычие глухих — объективно существующая реальность; ситуация такого билингвизма плодотворна, и ее следует использовать «для восхождения глухого ребенка к овладению речью», для его общего и лингвистического развития;
- 4) необходимо переоценить традиционное отношение к жестовой речи, «использовать все возможности речевой деятельности глухонемого ребенка, не относясь пренебрежительно к мимике и не третируя ее как врага», поставить теоретически и практически вопрос о сотрудничестве и структурном комплексировании словесной и жестовой речи «на различных ступенях обучения».

Значение исследований Л.С. Выготского и решений Всероссийского совещания сурдопедагогов 1938 г.

Теоретические положения *Л.С. Выготского*, а также результаты исследований *Р.М. Боскис*, *Н.Г. Морозовой* и других специалистов легли в основу решений **Всероссийского совещания сурдопедагогов 1938 г.**

Это совещание явилось итогом многолетних исканий специалистов нашей страны. Оно положило конец фактическому господству «*чистого устного метода*» и послужило базой для перестройки всего педагогического процесса. Исходя из целей и задач воспитания учащихся с недостатками слуха, совещание сформулировало главный дидактический принцип:

- всестороннее развитие личности ребенка,
- обучение основам наук на основе формирования словесной речи и словесно-логического мышления.

Для реализации требований этого принципа предлагалось использовать систему речевых средств, включающую основные средства — *устную и письменную формы* словесной речи и вспомогательные — *дактильную (с III класса) и жестовую речь*.



ЖЕСТОВАЯ РЕЧЬ

ДАКТИЛОЛОГИЯ
