

## **ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ РОЛІ МОВИ У ФОРМУВАННІ АБСТРАКТНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

*Анотація. В статті схарактеризовано роль мови у формуванні абстрактного мислення. Визначено функціональність жестової мови в якості знаку як засобу опосередкування мисленнєвих процесів.*

*Ключові слова: абстрактне мислення, діти з порушеннями слуху, жести́ва мо́ва, знак, словесна мо́ва.*

Актуальність вивчення проблеми формування абстрактного мислення має важливе значення для сучасної сурдопсихології. Абстрактне мислення виступає першоосною для пізнання сутності речей, явищ та зв'язків незалежно від їх природи та власної природи суб'єкта пізнання. Механізми абстрактного мислення забезпечують формулювання гіпотез, що, в свою чергу, є основою побудови життєвих планів та цілей. Абстрактне мислення детермінує формування самосвідомості та рефлексії як важливих психологічних механізмів аналізу власної особистості та вчинків, як невід'ємного елемента для саморозвитку та самоактуалізації.

Вивчення абстрактного мислення у підлітків з порушеннями слуху зумовлюється особливостями розвитку таких дітей. Зокрема, порушення слуху детермінує специфіку оволодіння словесною та жестовою мовами як знаковими комунікативними системами. Специфічні умови формування словесного мовлення й опанування комунікативною функцією словесної мови підлітками з порушеннями слуху супроводжується уповільненням розвитку мислення в зв'язку із труднощами формування та

функціонування в психіці підлітка знакової системи як засобу опосередкованого пізнання оточуючого середовища. Водночас, жестова мова, за умови її використання як засобу комунікації з підлітком, забезпечує оптимальний розвиток мислення засобами жестового мовлення, яке формується відповідно до вікових закономірностей мовного розвитку. Опанування жестовою мовою, як знаковою системою, забезпечує формування необхідного засобу опосередкування і фіксації мисленнєвих узагальнень. Однак, питання про взаємовплив та взаємозв'язок жестової мови і абстрактного мислення підлітків з порушеннями слуху залишається малодослідженим.

Абстрактне мислення є предметом наукових дискусій і на сучасному етапі розвитку психологічної науки. Йдеться про дослідження класиків психологічної науки, таких як А.В. Брушлінський, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, J. Bruner, K. Bühler, J. Piaget, W. Stern, M. Wertheimer та ін., які зберігають актуальність і сьогодні [3, 5 – 7]. Г.С. Костюк вбачає в абстрактному мисленні вищу пізнавальну форму розвитку словесно-логічного різновиду мислення, що ґрунтується на застосуванні логічних операцій з узагальненими класами об'єктів та утворенні абстрактних понять. Абстрактне мислення якісно відрізняється від попередніх стадій розвитку мислення, таких як наочно-дійове та наочно-образне мислення. Абстрактно-логічне мислення відрізняється і від початкової підстадії розвитку словесно-логічного мислення – конкретно-логічного мислення – значно вищим рівнем опосередкованості оперування інформацією [5].

Л.С. Виготський і J. Piaget вважали, що сенситивним періодом для розвитку абстрактного мислення є підлітковий вік. Дане положення вчені обґрунтовували тим, що психічний розвиток в дошкільному та молодшому

шкільному віці виступає основою переходу від конкретно-логічного до абстрактного мислення [3, 7]. Підтвердженням зазначеного є сформованість основних мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування й узагальнення), які інтегруються у цілісну структуру мислення, що співпадає з початком підліткового періоду за звичайних умов розвитку. До початку підліткового періоду діти засвоюють мову в тому обсязі, який забезпечує задоволення їхніх комунікативних потреб, так як в молодшому шкільному віці дитина засвоює базовий лексичний запас та оволодіває граматику рідної мови. Також розвивається суб'єктивне відчуття мови «як своєї», що є основою для формування соціальної ідентифікації особистості з певною мовною групою. Опанування мовою стимулює формування вищого рівня опосередкованості подальшого розвитку мислення. Л.С. Виготський визначав, що опановуючи мовою, дитина засвоює знання про те, що за кожним об'єктом закріплене відповідне позначення (звуковий комплекс – звукова форма слова як назви об'єкта, графічний – буквене вираження слова, візуальний комплекс – жест), що виступає формальною стороною знаку мовної системи [3].

Засвоєння дитиною знакової комунікативної системи має певну специфіку. Спочатку дитина асоціює конкретне позначення з відповідним предметом, причому назва об'єкту вважається частиною предмета, а тому не може цілком замінити його у свідомості дитини, тобто на початкових етапах назва не є позначенням і не виступає знаком. Згодом, набуваючи досвіду, спостерігаючи, що одне й те саме позначення використовується дорослими для різних об'єктів, які мають певні відмінності та схожості, дитина уточнює значення відповідного позначення й відносить його не до окремого об'єкту, а до класу об'єктів споріднених за спільними рисами, що свідчить про набуття мовним

комплексом (словом) функції знаку (Л.С. Виготський, Н. Wallon, К. Bühler, W. Stern та ін.) [3, 7]. Л.С. Виготський зауважував, що мовні одиниці є способом закріплення мисленнєвих узагальнень, тобто знак забезпечує формування мислення опосередковано через слово. Вчений зазначав, що слово завжди стосується не одного конкретного предмету, а відноситься до позначення класу чи групи споріднених за певними ознаками об'єктів саме тому, значення слова є узагальненням і виражає поняття, яке є знанням про певну множину об'єктів і виступає узагальненою формою психічного відображення індивідом суспільно-історичного досвіду щодо значення цих об'єктів. Саме тому Л.С. Виготський зазначав, щонайважче при засвоєнні мови опанувати не формою слова, а зрозуміти поняття й узагальнення, яке воно виражає. Людина здатна використовувати слова лише тоді, коли може оперувати поняттям [3]. Враховуючи те, що діти з порушеннями слуху не можуть в повній мірі засвоювати в безпосередній комунікації з оточуючими словесну мову, а відповідно й формування понять відбувається специфічно. Однією з альтернатив формування понять є використання жестів, як знаків жестової мови, яке створює оптимальні умови для засвоєння життєвих і наукових понять, незалежно від рівня їх абстрагованості.

Л.С. Виготський зауважував, що до підліткового віку в психіці дитини існують функціональні еквіваленти понять, які виконують функції понять, але структурно від них відрізняються, тобто не є вираженням мисленнєвого узагальнення класу об'єктів, а виражають конкретні предмети та явища [3]. Г.С. Костюк зазначене положення закріпив у своїй генетичній класифікації мислення розділивши словесно-логічне мислення на конкретно-логічне і абстрактно-логічне мислення. Вчений зазначав, що в молодшому шкільному віці мислення дітей відбувається з

опорою на конкретні поняття, образи і уявлення [5]. Л.С. Виготський і Г.С. Костюк припускали, що саме в центрі підліткової кризи знаходиться специфіка формування абстрактних понять. Опановуючи лексичним складом мови і засвоюючи поняття, дитина будує на їх основі цілісну картину світу. Засвоюючи нове поняття, підліток вбудовує його в мовну картину світу ґрунтуючись на знаннях про мовну форму як засіб передачі інформації та на основі встановлення зв'язку нового поняття із засвоєними. Опановуючи граматику мови, дитина засвоює правила за якими в мовних формах виражаються різні зв'язки та відношення між об'єктами (родовидові, причинно-наслідкові, часові, просторові, суб'єктно-об'єктні та ін.). Таким чином, саме засобом мови підліток стає здатним створювати й оперувати психічними відображеннями об'єктів, пізнаючи їхню сутність на основі опосередкованих засобів, а не безпосереднього сприймання [3, 5, 6].

Варто зазначити, що в середній школі, на яку й припадає підлітковий вік, методика навчання науковим дисциплінам ґрунтується на мові, яка є основним засобом передачі, фіксації та відтворення знань. Інформація з предметів набуває все більш узагальнених і абстрагованих форм, зростає когнітивна складність предметів. Відповідно, здатність пізнавати світ засобами мовних форм визначає рівень та якість знань індивіда.

В.В. Петухов зазначає, що для того, щоб процес абстрактного мислення був продуктивним необхідна сформованість механізму фіксації результатів пізнання, що виражає знання у формах, що забезпечують передачу та психічне оперування інформацією про об'єкти. Інструментом, який вирішує ці завдання є знак, який є одночасно формою, що доступна сприйманню, і значенням, яке форма передбачає. Саме тому, центральним у механізмі абстрактного мислення є оперування інформацією в

опосередкованій знаковій формі без маніпулювання конкретними предметами та явищами. Знаки відіграють роль зовнішньої структури поняття, в свою чергу закономірності взаємозв'язків між знаками виражають зв'язки між класами об'єктів [6]. Л.С. Виготський визначав, що знак виражає єдність значення та форми [3].

П. Белоусова диференціює три компоненти знаку:

1) експонент – матеріальна основа знаку, форма його вираження, яке може бути різних видів: а) аудіальна (усне мовлення, символічні удари в барабан, дзвін); б) візуальна (знаки писемного мовлення, жести); в) тактильна форма (шрифт Браеля) тощо;

2) денотат – актуальне значення, передача конкретного смислу залежно від реальної ситуації використання знаку;

3) сигніфікат – абстрактне поняття, потенційне значення, що виражається в узагальненому значенні, яке відповідає кожному з об'єктів, що належать до групи відображених у понятті [1].

Лише за умови оволодіння всіма компонентами знаку стає можливим формування в психіці індивіда поняття та оперування ним в процесі комунікації з іншими й розв'язанні різноманітних за характером завдань.

Л.С. Виготський характеризував роль мови у формуванні мислення на основі визначення функцій. Науковець зазначав, що мова як знакова система виконує декілька функцій у пізнанні особистості:

- номінативну функцію, яка виражається у мові – як визначена суспільним досвідом назва для об'єктів, дій, ознак чи зв'язків, яка передає знання спільноти про те, що пізнається, місце і роль об'єктів у системі знань про світ;
- сигніфікативна функція полягає у тому, що знак застосовується у вигляді позначення того, що пізнається,

тобто знак забезпечує опосередковане оперування об'єктом без його реального перетворення;

- індикативна функція передбачає використання знаків для виокремлення одних об'єктів з поміж інших предметів та явищ дійсності, що забезпечує здатність виділяти об'єкти з оточуючого середовища, що допомагає глибшому пізнанню сутності предметів і явищ [3].

На сучасному етапі тривають гострі наукові дискусії щодо питання про знак у жестовій мові, а також про те чи жест може бути функціонально повноправним у якості знаку, тобто чи жест забезпечує рівень психічної функціональності, що не поступається слову. Варто зазначити, що дослідження жестової мови в основному сконцентровані на вивченні лінгвістики жестової мови (W. Stokoe, M. Brennan та ін.). Науковці довели, що жестова мова є знаковою системою, яка забезпечує комунікацію, проте питання про роль жестової мови щодо забезпечення знакової підтримки мислення залишається недослідженим.

Л.С. Виготський, І.М. Соловйов, Т.В. Розанова, Т.Г. Богданова, Р. Oleron, J. Rosenstein, M. Templin, W. Frohn та ін. зазначають, що низький рівень опанування словесною мовою нечуючими підлітками уповільнює розвиток мислення [2, 4, 8, 10]. Р.М. Фрумкіна зауважує, що затримка мовленнєвого розвитку призводить до недостатньої знакової підтримки інтелектуальної діяльності в цілому, що в свою чергу уповільнює і розвиток абстрактного мислення [9]. Г.Л. Зайцева наголошує, що незважаючи на різноманітні методи та техніки, спрямовані на опанування нечуючими дітьми різними формами словесної мови, її рівень залишається низьким впродовж всього періоду шкільного навчання [4]. Поясненням цього, на думку І.М. Соловйова, є те, що опанування словесною мовою глухими дітьми відбувається на іншій сенсорній основі – візуально-кінетичній, а не слуховій, що притаманна чуючим дітям. В

свою чергу, Т.В. Розанова також зазначала, що слабочуючі діти не можуть сприймати звуковий і графічний образ слова цілком як це роблять чуючі. Для нечуючої дитини слово чи речення є набором формальних елементів, сприймання і запам'ятовування яких викликає значні труднощі. Натомість, чуюча дитина сприймає слово як окремий знак, цілісний (графічний, візуальний чи звуковий) образ. Значне подрібнення знаку спричиняє труднощі для нечуючих дітей й щодо засвоєння поняття, яке закладене в слові [2]. Зазначене, на думку Р.М. Фрумкіної, спричиняє труднощі не лише в розвитку мовлення, а й затримку формування сигніфікативної функції знаків [9].

Означені результати досліджень особливостей опанування нечуючими дітьми словесною мовою та її значення у розвитку мислення вимагає перегляду усталених методологічних і практичних положень щодо своєчасності, етапності та ролі засвоєння словесної мови. Відповідно, актуалізується потреба в розробці методологічних і прикладних положень щодо використання жестової мови як засобу комунікації та вивчення її ролі у пізнавальному розвитку нечуючих дітей.

І.М. Соловйов, Т.В. Розанова, Т.Г. Богданова, Г.Л. Зайцева, С. Conrad, Р. Oleron, J. Rosenstein, W. Frohn, С.Т. Akamatsu, Н.Р. Myklebust та ін. виявили, що на початкових стадіях розвитку мислення відмінності між чуючими та нечуючими дітьми існують, проте вони не є істотними, найбільш утрудненим є формування абстрактного мислення, яке за різними даними досягає від 3 до 5 років. Проте, зазначена затримка розвитку мислення, за результатами досліджень (D. Moores, M. Marschark, С. Koh, D. Meadow та ін.), не спостерігається у нечуючих дітей нечуючих батьків, що вчені пов'язували з існуванням спільного комунікативного коду між батьками та дитиною. Застосування жестової мови в системі сімейної взаємодії



забезпечує формування з одного боку – тісних емоційних стосунків в родині засобами безбар'єрного спілкування, а з іншого – жестова мова стає достатнім знаковим підґрунтям для забезпечення функції опосередкованого оперування інформацією. Вчені (D. Moores, M. Marschark, C. Koh, D. Meadow та ін.) виявили, що нечуючі діти нечуючих батьків розвиваються інтелектуально відповідно до закономірностей психічного розвитку та часових параметрів типових для чуючих однолітків. Зазначене, на думку вчених, свідчить про те, що жестова мова для нечуючих дітей забезпечує не лише комунікативну функцію, а й пізнавальну [4, 10].

Варто зауважити, що до тепер одним з найдискусійніших питань в сучасній сурдопсихології залишається роль жестової мови як засобу опосередкування та розвитку мислення дітей з порушеннями слуху, що вимагає дослідження і опису знакової системи жестової мови.

На основі теоретичного аналізу виокремлено основні аспекти, що характеризують жестову мову як знакову систему:

I. W. Stokoe, M. Brennan та ін. визначили, що жестова мова є природною знаковою комунікативною системою, яка сформувалася еволюційно в спільнотах глухих, і як будь-яка знакова система, вона має систему позначень для чотирьох основних типів значень: а) назви об'єктів; б) позначення дії; в) позначення ознаки; г) позначення відношень та взаємовідношень між об'єктами. Встановлено, що не існує єдиної мови жестів, кожна спільнота, яку складають особи, котрі безпосередньо спілкуються й проживають локально, впродовж кількох поколінь формують власну знакову систему, яка забезпечує їхні комунікативні потреби. Еволюція жестових мов не співвідноситься з історичним розвитком словесних, її визначають лише специфіка

контактів носіїв, а не територіальний принцип чи історичний шлях становлення держави. Приміром, на відміну від словесної мови, американська жестова мова не є подібною до британської жестової мови, а більше споріднена з французькою мовою жестів, що пов'язане із започаткуванням спеціального навчання для нечуючих в США із запозиченням навчально-виховної системи з Франції, а не Великобританії. Привнесені жести французької мови змішалися і асимілювалися з жестами старої американської жестової мови і сформували сучасний вигляд американської мови жестів. До того ж американська жестова мова є мовою не лише глухих США, а й Канади та частини Мексики [4, 10].

II. Жестова мова використовує візуально-мануальний (від лат. *manualis* – ручний) канал передачі інформації (натомість як словесна мова має аудіально-звукову модальність) й має власну лексику та граматичну структуру, яка зумовлюється особливостями функціонування візуального каналу сприйняття інформації [10].

Варто зазначити, що тривалий час жестова мова не вбачалася як повноцінна мова й ототожнювалася з невербальною поведінкою. Проте, D. McNeill диференціював жестикуляцію (*gesture*) як невербальний компонент усних висловлювань від жестів (*signs*) як одиниць жестової мови. D. McNeill виділив п'ять параметрів, які відрізняють жестикуляцію (*gesture*) від жестів (*signs*):

1) універсальність жестикуляції, незалежно від культурного і мовного середовища (знизування плечима та ін.);

2) жестикуляція не підлягає принципу комбінаторності, тобто жести, як невербальна поведінка, не організовані в складну ієрархічну знакову систему;

3) інтерпретація жестикуляції залежить від контексту, а не від самих жестів, вони не мають сталого значення;

4) жестикуляція залежить від характеру особи, культури до якої належить мовець, тобто немає виписаних стандартних форм про те як саме виконувати жестикуляцію, натомість як, жести в жестовій мові мають чіткі стереотипи виконання, зміна параметрів яких призводить до цілковитої трансформації значення жесту;

5) жестикуляція прискорює, супроводжує, а в окремих випадках доповнює мовлення, й не виникає незалежно від нього [10].

Жестикуляція є загальноповсюдною складовою спілкування індивідів незалежно від стану слуху. Однак, жестикуляція нечуючих має й специфічні особливості та вимагає подальшого дослідження і опису.

III. Нейрофізіологічні дослідження проведені в США та Японії довели, що функціонування мозкових процесів, що забезпечують жестове мовлення тотожне тим, що реєструються при функціонуванні усного мовлення у чуючих – активація лівої скроневої зони, а також внутрішнього мовлення – лобні зони кори великих півкуль (E. Klima, U. Bellugi, H. Poizner, I. Tatsuno, I. Ichida та ін.), що доводить те, що незважаючи на відмінність звукової (словесна мова) та візуальної (жестова мова) модальностей, локалізація мозкової активності залежить від типу розв'язуваних завдань, а не від характеру інформації, що опрацьовується [10].

Таким чином, описані дослідження стали підтвердженням функціональності та рівнозначності словесної і жестової мов в комунікативному й психофізіологічному аспектах, що виявляється в еволюційному характері формування і словесної, і жестової мови, а також в єдиній для обох мовних систем мозковій локалізації функцій. Специфічні структурні відмінності жестової і словесної мови детермінуються першочергово

характером функціонування каналів передачі звукової і візуальної інформації.

Варто зазначити, що одним із аргументів, які висуваються проти функціональності жестової мови є відсутність жестів для позначення абстрактних понять. Таку думку на початку своїх досліджень висловлював Л.С. Виготський. Вчений визначав, що жестова мова є знаковою системою, однак вважав, що вона забезпечує комунікативну функцію лише на рівні побутового спілкування і не має мовних позначень для фіксації та вираження абстрактних понять [3]. Натомість, варто зауважити, що зазначена думка є лише умоглядним висловлюванням, а наявність чи відсутність жестів на позначення абстрактних узагальнених понять може визначити тільки фахівець з лінгвістики жестової мови, який володіє мовою на належному рівні. Р.М. Фрумкіна зауважує, що відсутність у певній мові окремих позначень для абстрактних понять (так звані «лакуни») свідчить не про «бідність» мови, а про відсутність значимості цих понять у досвіді спільноти-носія мови. Науковець зазначає, що мова формується та розвивається відповідно до потреб спільноти і в мові немає нічого зайвого чи непотрібного [9]. Таким чином, якщо сформувати умови, коли індивіди відчуватимуть потребу в позначенні певних абстрактних понять, то буде сформовано й відповідні лексичні одиниці, відповідно до правил їх утворення притаманних мові. Зважаючи на це, відсутність спеціальних жестів за якими закріплений абстрактний зміст зумовлюється першочергово тим, що жестова мова практично не використовувалася в навчальному процесі та науковій діяльності в якості знакової системи як засобу опосередкованого оперування інформацією.

Отже, жестова мова є повноцінною знаковою системою, що може виконувати роль не лише засобу

комунікації, а й засобу опосередкування пізнавальних процесів, так само як і словесна мова для чуючих. Зважаючи на труднощі при засвоєнні словесної мови нечуючими дітьми, які впливають на затримку абстрактного мислення, виникає потреба в новому підході, який би забезпечував, з одного боку, належний рівень опанування різними формами словесної мови, а з іншого – компенсував уповільнюючий вплив на пізнавальну діяльність затримки мовного розвитку. Одним з актуальних напрямків розв'язання цієї проблеми є визначення теоретичних і прикладних аспектів використання жестової мови не лише як засобу побутової комунікації, а як засобу спілкування та передачі знань в навчально-виховному процесі, оскільки негативний вплив специфічних умов розвитку може бути компенсований через використання знакової системи доступної для нечуючих дітей, якою вони могли б оперувати не відчуваючи бар'єру в передачі інформації. Оскільки, жестова мова, враховуючи її візуально-мануальну модальність, знімає гостроту і масштабність проблеми опанування словесною мовою і дозволяє розвивати мислення й особистість відповідно до нормативних показників. Жестомовна комунікація забезпечує можливість опанування і оперування поняттями різного ступеня абстрагованості в природних умовах. Варто зауважити, що відсутність жестів для позначення наукових понять першочергово пов'язане із тим, що жестова мова використовується в контексті побутового і професійного спілкування, а не як засіб навчання. Проте, за умови використання її у навчально-виховному процесі нарівні зі словесною мовою, сформується потреба у нових позначеннях, тобто поступово сформується жестова лексика кожної з наукових і навчальних дисциплін на основі граматичних правил жестової мови, які вже історично сформувалися. Це дозволить дітям опановувати знаннями в строки і в обсязі, які характерні для чуючих.

Однак, використання жестової і словесної мови може призвести до змішуванням двох мовних систем на різних рівнях, що притаманне білінгвам загалом. Шляхом упередження небажаних наслідків є диференційоване і свідоме використання обох мов залежно від потреб і можливостей дитини, а також завдань навчально-виховного процесу.

### *Література*

1. Белоусова П. Мышление глазами лингвиста [Электронный ресурс] : [материалы доклада на семинаре Мышление 2003/10/11] // Междисциплинарный семинар «Мышление» : [сайт]. – Екатеринбург, 2003. – URL: <http://mind.uran.ru/lectures/Pol.Bel.-thinking.by.linguist.doc> (29.04.10).
2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
4. Зайцева Г. Л. Жест и слово. Научные и методические статьи. – М.: ВТИИ, 2006. – 631 с.
5. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
6. Петухов В. В. Психология мышления : Учебно-методическое пособие / В. В. Петухов. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1987. – 90 с.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М: Римис, 2008. – 448 с.
8. Психология глухих детей // Под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – М.: Педагогика, 1971. – 448 с.

9. Фрумкина Р. М. Психоллингвистика : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
10. Marschark M., Spencer P.E. Deaf studies, language, and education. – New York: Oxford University Press, 2003. – 505 p.

*Аннотация. В статье охарактеризована роль языка для формирования абстрактного мышления. Описана функциональность жестового языка в качестве знака как средства опосредствования мыслительных процессов.*

*Ключевые слова: абстрактное мышление, дети с нарушениями слуха, жестовый язык, знак, словесный язык.*

*Summary. The article describes the significance of language for abstract thinking development. It is defines the functionality of Sign language as a means of thinking mediation processes.*

*Keywords: abstract thinking, hearing impairment children, sign, Sign language, Spoken Language.*